Valentina Torres Septién

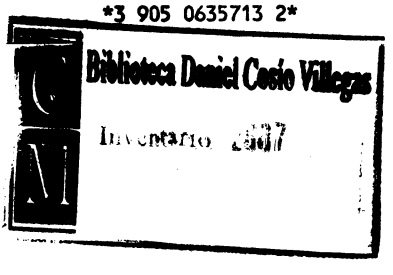
LA EDUCACIÓN PRIVADA EN MÉXICO 1903-1976

370.972
T6937e
ej.3

EL COLEGIO DE MÉXICO
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

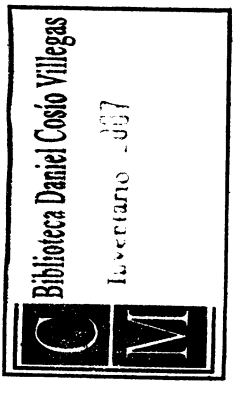
EL COLEGIO DE MEXICO

3 905 0635713 2



LA EDUCACIÓN PRIVADA EN MÉXICO
(1917-1976)

46/col/Mex



CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

LA EDUCACIÓN PRIVADA EN MÉXICO (1903-1976)

Valentina Torres Septién

Biblioteca Daniel Cosío Villegas
EL COLEGIO DE MEXICO, A. C.

EL COLEGIO DE MÉXICO
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

370.972
T6937e

Torres Septién, Valentina
La educación privada en México, 1903-1976 / Valentina Torres Septién. - México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1997.
437 pp.; 21 cm.

ISBN 968-12-0685-1

1. Educación-México-Historia-Siglo XX. 2. Escuelas particulares-México-Historia.Siglo XX.

Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.

The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License: https://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/4.0/

Portada de Mónica Diez-Martínez
Ilustración de: El Colegio Francés de San Cosme
Generación 1940
Colección de Rosa María Aguilar

Primera edición, 1997

D.R. © El Colegio de México
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D. F.

ISBN 968-12-0685-1

Impreso en México/*Printed in Mexico*

ÍNDICE

Agradecimientos 11

Prólogo, *Josefina Zoraida Vázquez* 13

Introducción 17

Antecedentes de la educación particular en el siglo xx 29

PRIMERA PARTE
LA DISPUTA POR LA EDUCACIÓN

1. Bases doctrinales de la educación católica en México 37
   La tradición educativa de la Iglesia 37
   Una nueva etapa 39
   Otros documentos nacionales 45

2. La escuela particular en los primeros años del siglo 53
   Los lasallistas y la educación gratuita 56
   Los jesuitas y sus escuelas para la "alta sociedad" 59
   Los hermanos maristas: una obra extensa 63
   Los salesianos: escuelas populares 66
   La educación femenina 69
   Perfil de la escuela confesional durante el porfiriato 70
   Su funcionamiento. 72
   Los estudios superiores 73
   Los protestantes 76
   Un caso especial 79
   Una escuela laica singular: las Vizcaínas 80

3. Revolución y educación privada 85
   El nuevo artículo tercero: el laicismo y sus consecuencias 89
   Unirse para defenderse 92
   La obra renace 97
   Años de tolerancia 99
   Organizaciones a la defensiva 103

4. La explosión del conflicto educativo 105
Los tiempos de Calles 105
Repercusiones del conflicto 112
Control de las secundarias particulares 117
Narciso Bassols: un mayor control 117
La educación sexual 120
El socialismo educativo 124
Reacciones contra la reforma socialista 131
Se inicia el cambio 135
Vida de las escuelas en la clandestinidad 136
Las inspecciones 138
Los "grupos" 146
Las academias 150
La obtención de certificados 152
Escuelas "libres" 154

5. Educación para la unidad 157
El inicio del cambio 160
La Unión Nacional de Padres de Familia y la reforma del Artículo tercero 164
El resurgimiento de los colegios 171
Escuelas gratuitas 180
Crecimiento económico, olvido educativo 182
La UNPF: en busca de la hegemonía 184

6. La educación al filo del agua 195
Un nuevo sexenio: el fin de la calma 195
Una reforma necesaria: el Plan de Once Años 196
Textos gratuitos para todos los niños 198
Un demonio con cola y cuernos: el comunismo 201
Un rumor: la nacionalización 204
La Unión... hace la fuerza 207
El conflicto de la Universidad Autónoma de Puebla: un episodio violento 210
Monterrey y los libros de texto gratuitos 211
¿Un nuevo rumor? 218
La reforma educativa 221
La jerarquía frente a la reforma educativa y la educación particular 224
La educación sexual y el comunismo: la preocupación generada por los nuevos textos gratuitos 231
La UNPF se divide 241

Segunda Parte
El entorno, los métodos y los sujetos en la educación particular

7. Las ideas y los métodos 247
Lo distintivo de la pedagogía católica 247
Somos lo que leemos 252
La clase de religión 260
Sólo repetir, repetir y repetir 264
Las vocaciones religiosas 270
El impacto del Concilio Vaticano II y la autocrítica 271
El cambio 274

8. Formadores y preceptores 281
El maestro de la escuela confesional 281
El maestro laico 287
Personal directivo 291
Las normales 293
Estudios superiores 296
Sueldos 299
El maestro y el Estado 302

9. La clientela de la escuela particular 305
La educación privada y la minoría selecta 305
La educación privada "popular" 307
La ubicación de las escuelas 309
Ubicación de las escuelas confesionales en el país 311
Las escuelas de postín 314
Escuelas gratuitas 317
Edificios y mobiliario 319

10. Participación de los particulares en la educación nacional 321
Participación por sostenimientos 328
Eficiencia escolar 340

11. Enclaves en México: las escuelas multiculturales 351
El Colegio Americano 352
El Colegio Alemán 358
Los colegios españoles 362
También los judíos 366
Las sectas tienen sus escuelas 368

Consideraciones finales 377

Bibliografía 381

Índice onomástico 407

Para Jesús, por su apoyo incansable.
Para Jesús Alejandro, Gabriel y Adrián

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a quienes debo agradecer el apoyo para realizar esta investigación, muy especialmente a la doctora Josefina Zoraida Vázquez, quien en su función de directora del Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México me invitó a participar en el Seminario de Historia de la Educación en México. Ahí llevé a cabo la mayor parte de la investigación, colaborando con un grupo de colegas, hoy amigas, en el que encontré siempre apoyo, crítica constructiva y un gran compañerismo que hicieron posible la culminación del trabajo. En especial ofrezco mi reconocimiento a la doctora Anne Staples, quien pacientemente estuvo a mi lado desde un principio e hizo valiosas sugerencias y correcciones a esta tesis. A Pilar Gonzalbo, Dorothy Tanck, Mílada Bazant, Engracia Loyo y Cecilia Graves agradezco el esfuerzo constante en las discusiones y sus intervenciones que fueron en todo pertinentes.

Gracias también a la Universidad Iberoamericana, donde realicé mis estudios de doctorado y donde el doctor Guillermo Zermeño, director del Departamento de Historia, tomó en sus manos la dirección de la tesis y generosamente leyó y corrigió el texto cuantas veces fue necesario. Sirvan estas líneas para ofrecerle mi sincera gratitud. También reconozco el afectuoso e incondicional apoyo de mis compañeros del Departamento.

A Martha Pacheco agradezco la lectura y corrección final del manuscrito, y especialmente la colaboración de Ana María Martínez del Olmo, quien siempre amable y dispuesta, transcribió este trabajo.

PRÓLOGO

Hace casi tres décadas que empecé a interesarme en la historia de la educación, no a la manera tradicional, realizando un simple recuento de instituciones, maestros, alumnos y leyes; me empeñé en investigarla en su complejidad, como fenómeno fundamental de la cultura, en el que se entrelazan la política y la sociedad con sus prácticas educativas formales e informales encaminadas a modelar a los miembros de una comunidad para imponer ideales y metas que refuerzan los intereses del grupo social dominante.

Cuando me inicié en el tema, los estudios de historia de las ideas ya habían abierto la puerta para que el estudio de la educación mexicana se situara dentro de las grandes corrientes del pensamiento y de la política. Ello desembocó en una ampliación del concepto de la educación para concebirlo como el conjunto de ideas, creencias, valores y objetivos transmitidos por una sociedad a la generación siguiente, para preservar su cultura. Faltaba, no obstante, ampliar el foco hacia la historia social, puesto que las ideas y las prácticas que una sociedad elige para formar a la generación sucesora no se transmiten, necesariamente, por medio de las escuelas, sino también por la familia y la comunidad, en ritos civiles y religiosos, costumbres y formas de conducta.

Dado mi interés en la relación entre la educación y el nacionalismo, el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, entonces dirigido por Luis González, me propuso abrir un seminario de historia de la educación para el programa de doctorado en historia. La dirección de tres tesis doctorales[1] aumentó mi interés y me convenció de que los libros de historia de la educación con que contábamos eran no sólo una retahila aburrida de datos, sino que, como estaban hechos a base de síntesis oficiales y memorias, repetían los mismos errores. En vista de que un seminario docente no permitía emprender el estudio general de la historia de la educación en México, empecé a pensar en establecer un seminario de investigación, como verdadero taller para formar especialistas. El encargo de la SEP, en 1976, de

[1] José María Kobayashi, *La educación como conquista*; Dorothy Tanck de Estrada, *La educación ilustrada, 1786-1836*, y Jorge Mora Forero, *La ideología educativa del régimen cardenista*.

elaborar una *Historia de la educación en México* que sirviera de texto gratuito para maestros, me convenció de la necesidad de iniciar dicho taller, pues al no contar con el auxilio de especialistas, el resultado de nuestra labor distó de ser satisfactorio.

No fue fácil despertar el interés en la historia de la educación en México, pero poco a poco se organizó el seminario, y con su progreso, el tema cobró importancia. Otras instituciones empezaron a dedicarle espacio y hoy se cultiva en diversos centros de estudio mexicanos, tanto de la capital como de los estados.[2] Gracias a toda esa acción, las aportaciones al tema se han multiplicado. No obstante, nuestro seminario ha mantenido como singularidad el perseguir el objetivo ambicioso de historiar el proceso general. Se planeó cumplir con la meta por medio de diez volúmenes: nueve destinados a seguir en orden cronológico la historia de la educación en México, y el presente, centrado en la educación privada. Hasta ahora tres han visto la luz; éste será el cuarto. Otros tres están cerca de terminarse y esperamos tener concluida la colección completa en un futuro cercano. En el seno del seminario se han elaborado colateralmente dos tesis de maestría, una de licenciatura y cuatro obras colectivas: *Ensayos de historia de la educación en México* (1981); *Historia de las profesiones en México* (1982), *Historia de la lectura en México,* e *Historia de la alfabetización y la educación de adultos* (1994), además de unas tres docenas de artículos y ponencias.

Como hasta ahora la historia ha privilegiado la educación pública, este libro es invaluable para completar un cuadro de conjunto, y debo confesar que al diseñar el esquema del proyecto no había incluido la educación privada como capítulo aparte, sino para integrarse en el proceso general, tal vez debido a mi formación oficial. Fue, por tanto, la propia autora quien propuso su inclusión.

No siempre existió esta división tajante entre educación oficial y privada. Todavía en las reformas del "anticlerical" por excelencia, Valentín Gómez Farías, las escuelas parroquiales se consideraban públicas y, hasta 1861, en todos los programas se incluía la enseñanza religiosa. En realidad la división tajante fue resultado de la creciente secularización de la vida, y de las dimensiones de la resistencia conservadora al triunfo liberal, que fueron capaces de involucrar a una potencia extranjera para imponerse. Así, en la Constitución de 1857 los liberales habían mantenido la congruencia con sus principios y preservaron la libertad de enseñanza; mas para 1867, después de dos enfrentamientos con los tradicionalistas, se habían tornado

[2] El Departamento de Historia del INAH, el Centro de Estudios sobre la Universidad en la UNAM, la Universidad Iberoamericana, el CIESAS, el DIE del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad de Jalisco, la de Puebla y otras de provincia.

menos tolerantes y estaban decididos a poner la educación bajo la vigilancia del Estado. Es decir, habían aceptado el legado de la Revolución francesa del Estado educador.

Esto inauguró una relación difícil entre las autoridades y las escuelas confesionales, limada siempre por conveniencias políticas, pero que de tiempo en tiempo readquiría el carácter de enfrentamiento. De ahí que en el último siglo, el Estado haya impuesto una educación no siempre aceptable para un amplio sector de la población que ha expresado su desacuerdo en múltiples formas. Mas los grupos disidentes siempre han encontrado formas de evadir estas imposiciones, lo que hace del estudio de la educación privada un tema apasionante, si se intenta no defender un punto de vista, sino comprenderla en sus diferentes facetas.

Hasta ahora este tema esencial no se había abordado en forma comprensiva. Contábamos con panegíricos sobre la libertad de enseñanza, y con estudios monográficos acerca de escuelas específicas o la labor realizada por alguna orden religiosa. Precisamente, uno de los puntos que marcan el gran interés del presente volumen es que alcance una dimensión más amplia. Valentina Torres Septién emprendió la tarea ya inaplazable de investigar la historia de las escuelas particulares o privadas en el México del siglo xx, con referencias necesarias a sus antecedentes. Como estudio prácticamente pionero, forzó a la autora a hurgar por todas partes para documentarse, lo mismo en las bibliotecas y archivos oficiales, como en los particulares. Sus esfuerzos por conseguir que los diversos colegios le dieran acceso a sus papeles, no lograron mucho éxito, unas veces por la desconfianza con que las instituciones ven cualquier averiguación, otras por no comprender su importancia. Por fortuna, los recursos imaginativos de la autora le permitieron encontrar material en los lugares más insospechados y coronar con éxito el estudio proyectado dentro del Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México.

Valentina Torres Septién precisa lo que entiende por educación privada o particular: toda aquella que no sostiene el Estado. De ésta ella decidió privilegiar las escuelas confesionales, las más importantes hasta tiempos muy recientes.

La educación privada fue limitada mientras las escuelas oficiales tuvieron calidad; por tanto los que la preferían lo hacían por razones ideológicas o de procedencia nacional. Mas el descomunal crecimiento demográfico mexicano forzó a tal grado el esfuerzo educativo del gobierno, que incidió en una baja apreciable en la calidad de las escuelas públicas, inclinando a muchos padres a optar por hacer sacrificios, de manera que sus hijos obtuvieran el seguro de vida que significa una buena educación, y pudieran beneficiarse de las redes de relaciones que crea la escuela, tan útiles a futuro.

El libro no sólo sigue la disputa por la educación entre la iglesia y el Estado, sino que aborda los métodos, los maestros, la procedencia de los alumnos y las diversas clases de escuelas, así como algunos de los principales colegios "extranjeros" o de otras religiones. Con lo cual nos ofrece un cuadro muy novedoso.

La educación nunca ha sido prioridad de la investigación, a pesar de que el Estado mexicano, desde su fundación, ha cifrado en ella sus esperanzas de progreso y desarrollo y ha visto en la formación de ciudadanos que ofrece, el instrumento para convertir una población culturalmente heterogénea en una verdadera nación. De esa manera, la rama de la historiografía dedicada a la historia de la educación, también se ha considerado secundaria. Mas su conocimiento es indispensable para que los educadores y los políticos reflexionen sobre su trayectoria pasada y puedan proyectar el futuro. En cambio, el público parece favorecer el tema y las publicaciones sobre historia de la educación se agotan rápidamente.

Creo que este tomo, tan novedoso, no sólo ocupa un lugar importante en el estudio de la historia de la educación, sino que será la instancia que permitirá redondear la visión general de la educación mexicana que nos señalamos como meta. Por otra parte, estoy segura de que su lectura ofrecerá a los interesados muchas novedades.

JOSEFINA ZORAIDA VÁZQUEZ

INTRODUCCIÓN

A través del tiempo, la educación en México ha sido motivo de preocupación e interés de muchos mexicanos. Sin embargo, el estudio de la historia de la educación se ha visto relegado hasta décadas recientes por la historiografía nacional, a pesar de la trascendencia que supuestamente se le ha concedido como factor indispensable en la formación y el desarrollo de la mayoría de los mexicanos, así como para el desenvolvimiento cultural y material del país, lo que hace de éste un tema ineludible y necesario. Los escasos trabajos que existen al respecto han enfocado su interés en cuestiones muy concretas. La historia de la educación en México se ha abordado en función del estudio de sus instituciones, del desarrollo de las políticas educativas oficiales, de sus logros y sus limitaciones, que en general se vinculan a las necesidades del proyecto educativo nacional. Los estudios académicos, por su parte, han resaltado aspectos de tipo sociológico, de política educativa, cuestiones vinculadas con grupos bien definidos en términos de su ideología, o el problema del financiamiento educativo.

Al acercarse a las fuentes de información, esta historia se nos presenta, en general, como la justificación o el encubrimiento del acontecer político. A primera vista se nos muestra como una historia cuyo protagonista principal es el Estado, puesto que en ella se narra el resultado de una acción oficial o de un proyecto político de los regímenes en el poder.

El campo de la historia de la educación particular o privada,[1] tema central de este trabajo, es aún más reciente y, por lo tanto, menos estudiado. Se puede afirmar que no existe a la fecha un trabajo de reflexión y análisis que lo tenga como objeto de estudio. No hay una investigación que haya emprendido el esfuerzo para definir este fenómeno, describir su proceso, situar a sus egresados geográfica y socialmente, delimitando

[1] La definición del titulo en términos de escuela privada se debió a que este término la caracteriza mejor aunque, en la mayoría de los casos, la legislación al respecto se refiere a éstas como escuelas particulares y no como privadas. Ambos términos se utilizan indistintamente en el texto.

sus alcances y determinando su incidencia tanto cualitativa como cuantitativamente.

La educación particular en México se forjó como producto de la voluntad individual de quienes decidían establecer una escuela, aunque legalmente debiera ajustarse al régimen oficial. Lo que la distingue de la oficial y a su vez la define, no radica en el contenido de su programa básico, que por definición es el mismo, aunque ofrezca matices diferenciados; ni siquiera se establece por la posibilidad que los particulares tienen de cobrar cuotas, ya que existe un número importante de escuelas particulares gratuitas. La distinción se fundamenta en la posibilidad que tiene para impartir una serie de enseñanzas adicionales con enfoques muy específicos de índole religiosa, cultural, deportiva y artística, las cuales se vinculan estrechamente al sector social al que están dirigidas. En este sentido, la educación particular puede definirse como aquella que es impartida por entidades distintas de la oficial, con objetivos adicionales y propios.

En esta investigación me propongo estudiar el caso de la educación particular en México, entendido como el conjunto formado por todas aquellas escuelas que no pertenecen al sistema oficial, esto es, a las escuelas que no dependen económicamente del presupuesto gubernamental. Estas constituyen un conglomerado de innumerables colegios de procedencia y objetivos muy diversos. En este sentido son particulares o privados tanto los colegios pertenecientes a organizaciones religiosas, como aquellos patrocinados por comunidades vinculadas a grupos de nacionalidades distintas de la mexicana. También lo son las escuelas bilingües y las que no tienen objetivos religiosos en sus programas de estudio. De esta forma se intentará determinar algunos de los rasgos que esta forma de educación ha tenido dentro del ámbito nacional, así como señalar sus características peculiares. Tratará de situar históricamente el fenómeno de la educación particular para ayudar a comprender el fenómeno educativo en su conjunto, pero, sobre todo, buscará entender cual ha sido la importancia que en el México contemporáneo ha tenido la escuela particular en la formación de ciertos grupos sociales y la influencia que éstos han ejercido sobre la sociedad en su conjunto.

La problemática que plantea un estudio como éste salta a la vista. La imposibilidad de abarcar cada una de estas formas educativas hace muy difícil un estudio totalizador. Por ello, me limitaré en este trabajo únicamente a las escuelas confesionales católicas, aunque las otras se tratarán marginalmente para situarlas dentro de una perspectiva más amplia.

La historia de la diferenciación entre las escuelas confesionales católicas y las públicas fue el resultado de la creciente tensión entre las potestades educativas: Iglesia y Estado. El poder en aumento de la institución gu-

bernamental logra una postura cada vez más secular, lo que obligó a la jerarquía católica a proteger espacios donde pudieran pervivir sus propios valores. La hipótesis central de esta tesis pretende mostrar cómo los límites impuestos a la acción educativa de la Iglesia promovieron una escuela que, aunque inscrita dentro del proyecto oficial educativo laico, luchó por conservar los objetivos religiosos que le dieron origen. En este sentido, la escuela católica fue un proyecto distinto del de la educación pública y de otras formas de educación particular.

Se espera que esta investigación dilucide algunas de las cuestiones más inquietantes acerca del frágil equilibrio que se ha mantenido desde la prohibición de la enseñanza religiosa en México. Ambas potestades, Iglesia y Estado, han luchado por imponerse la una al otro. Las armas han sido las conciencias y las leyes, respectivamente. Un capítulo de la historia moderna de México se escribió a lo largo de esta disputa. El trabajo que aquí se presenta aspira a arrojar luz sobre sus orígenes, su desarrollo y, finalmente, la tregua, o paz, o acomodo, o inseguridad en cuanto a su resultado final, parte inseparable de la política de cualquier pueblo y, por supuesto, de la educación misma.

El estudio de los colegios católicos se puede justificar por varias razones, entre las que destacan: una larga tradición dentro de la educación nacional; por constituir un sector que se sitúa en los intersticios de la problemática entre Iglesia y Estado, lo cual le ha dado un carácter particularmente problemático si se toman en cuenta los conflictos sociales que estas relaciones han provocado; y, por último, su importancia numérica, ya que durante muchos años representaron el mayor número de escuelas particulares del país.

Para entender su permanencia en un ámbito de lucha constante deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:

a) Su función como transmisores de valores necesarios para reproducir intergeneracionalmente a ciertos grupos sociales específicos, identificados con formas de pensar y actuar que se podrían denominar en conjunto como cultura católica.

b) Su participación en la formación de cuadros específicos para satisfacer las demandas de los sistemas económicos, políticos y aun religiosos, ya que se ha observado que quienes recibieron educación en una escuela particular conservan indeleblemente su marca. Relaciones de amistad se convierten en relaciones de negocios, que posibilitan la entrada a organizaciones directivas, tanto públicas como privadas, y que a su vez son resultado de una conciencia social y de clase que tiene que ver con esta forma de educación.

c) La innovación de métodos pedagógicos y su relación con determinadas tradiciones de excelencia académica.

d) Finalmente, su intención de coadyuvar, a pesar de la postura limitante del Estado, a la canalización de recursos adicionales a los sistemas educativos nacionales con el fin de aliviar el problema presupuestal.[2]

Esta investigación, que abordará el desarrollo de las escuelas particulares en el presente siglo, se ha dividido en partes que atienden a dos formas de aproximación del tema: el primero corresponde a un análisis cronológico que se ocupa de la educación en su desarrollo histórico; está vinculado con los tiempos políticos, con aquellos periodos que muestran procesos de corta duración. Este eje se titula *La disputa por la educación*, y en él los actores principales son la Iglesia docente —en ocasiones representante de la educación particular o privada— y el Estado educador —desde su posición de autoridad ejecutiva. La trama está dada en función de la tensión que se mantiene entre estas dos potestades, que si a veces parecen alejarse, otras coinciden en objetivos. Esta parte, a su vez, se ha dividido en cinco incisos. Cada uno de ellos se estructuró teniendo en cuenta dos cuestiones: la descripción de las corrientes políticas e ideológicas prevalecientes en el periodo, y cómo estas afectaron la vida de las escuelas en un momento dado.

Un inciso introductorio, indispensable para entender todo el proceso, tanto político como ideológico, es el titulado "Bases doctrinales de la educación católica en México", donde se intenta una recapitulación de la normatividad de la Iglesia en cuanto a su desempeño educativo. Presentar al lector la evolución del pensamiento eclesiástico y la forma en que éste afectó a las escuelas bajo su dirección. La primera parte trata de la tradición educativa de la Iglesia, la cual muestra gran coherencia hasta el momento de ruptura que significa el Concilio Vaticano II. En la segunda parte se observa una rápida evolución que provocó debates y el planteamiento de nuevas posturas que afectaron de manera importante la presencia de religiosos en las escuelas. Entender esta evolución es fundamental para comprender el papel que desempeñó la Iglesia en la defensa de su participación como institución educativa.

La narración se inicia en el gobierno de Porfirio Díaz cuya política manifiesta la premisa de que la unidad política es un factor necesario en la búsqueda de una educación básicamente igualitaria que unirá a todos los mexicanos. Aunque sabemos que la confrontación entre Iglesia y Estado para ver quien orientará y dirigirá la educación en lo sucesivo se inicia en el siglo XIX, encontramos durante los años del porfiriato, una política de condescendencia y tolerancia del Estado respecto a la Iglesia, la cual permitió

[2] Carlos Muñoz Izquierdo propone algunas de estas características como constitutivas de la educación privada.

a ésta alcanzar los espacios suficientes para mantenerse vigente en la educación. Durante esta fase se construye una plataforma sólida para el desarrollo de la educación particular a lo largo del siglo XX.

En seguida se analiza el efecto tardío que la Revolución tuvo en la educación impartida por los religiosos. Los ideólogos revolucionarios retomaron a la educación como vehículo para la expansión de las nuevas políticas nacionales, lo que significaba bloquear la transmisión de ideas religiosas. Para esto era necesario que la maquinaria del gobierno formulara propuestas que le dieran cohesión y unidad al control educativo del Estado. La amenaza de un artículo constitucional que formalizara este control provocó una respuesta violenta del grupo conservador. La libertad de enseñanza entendida a la manera constitucionalista (educación sin religión) en torno de la cual se dieron las mayores disputas fue como el Estado ejerció "democráticamente" un fuerte control ideológico.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, la educación nacional cristalizaría algunos de los ideales revolucionarios e intentaría convertirse en factor de unidad nacional, lo cual, en las condiciones en que se encontraba el país, era prácticamente imposible. De ahí que se permitiera la coexistencia de un sistema escolar público y otro privado.

Esta postura pasiva del Estado no satisfizo las ambiciones de la Iglesia, quien no se resignaba a ver limitada su influencia en este campo. Su posición se hizo más beligerante día con día, con lo que demostraba que no tenía temor alguno de enfrentar cualquier obstáculo para recuperar el terreno perdido. En general, los católicos apoyaban esta posición y estaban dispuestos a dar la batalla. La Iglesia sumó sus fuerzas y fortaleció sus agrupaciones. Se creó la Unión Nacional de Padres de Familia, organización eclesial que se encargaría de luchar tiempo completo para obtener la libertad de enseñanza, entendida en ese momento como libertad para enseñar religión en las escuelas. La Unión se convertiría desde entonces en la abanderada de la defensa de los "derechos" de los colegios particulares, sobre todo de los católicos.

El conflicto educativo entre la Iglesia y el Estado durante el periodo callista de hecho está fragmentado en función de tiempos y demandas distintos, aunque la Iglesia lo define como uno solo, y por lo tanto mantiene siempre los mismos argumentos. Durante más de una década se habló de persecución, se palpó el endurecimiento en la exigencia del cumplimiento constitucional, y una gran actividad legislativa en torno de la reglamentación del artículo educativo. En este periodo se incluye el cambio hacia el socialismo educativo, y una fuerte polémica en torno de la educación sexual. Este proceso tuvo implicaciones sociales y religiosas que conmovieron profundamente la vida, tanto de las escuelas particulares, como de la vida cotidiana nacional.

Sin duda, este entrenamiento se vinculó también a una crisis política. Una forma de obtener mayor fuerza era a través de la escuela. La educación en el proyecto callista tenía un objetivo bien definido: coadyuvar al progreso y al desarrollo económico. La idea que subyacía a todo este entramado se cimentaba en la modernización, que no era compatible con las ideas tradicionalistas de la Iglesia. Por ello, la educación pública intento transmitir violentamente a los niños lealtades nuevas o simplemente distintas de las que alimentaba la religión católica. Eliminar al clero en una actividad como la formación de las mentes infantiles y juveniles era indispensable para obtener la supremacía ideológica. La guerra cristera y las múltiples trabas impuestas a la educación particular crearon un clima de persecución que duró varios años. Es la etapa de clandestinidad para las escuelas particulares. Los "arreglos" frenaron la lucha de la Iglesia, aunque provocaron el desconcierto y la incredulidad entre los grupos que la apoyaron sin lograr ventaja alguna.

Manuel Ávila Camacho inició un periodo de reconciliación que favoreció al sistema privado de educación. La Iglesia prefirió mantener buenas relaciones y aceptar los logros que hasta entonces había obtenido, en lugar de sostener una lucha desgastante y estéril. No así la Unión Nacional de Padres de Familia, más radical o menos política que la misma Iglesia, quien mantuvo una posición combativa en todo momento.

El crecimiento de la población escolar rebasa para entonces la posibilidad estatal de cubrir la demanda. Por ello, era lógico que el Estado impulsara el funcionamiento de las escuelas sostenidas por particulares, las cuales proliferaron en las grandes ciudades. La tolerancia hacia éstas fue resultado tanto de la paz relativa entre Iglesia y Estado, como de la necesidad fundamental del gobierno de contar con más escuelas. La iniciativa privada accedió a cooperar, siempre y cuando se llegara a un acuerdo con los grupos religiosos y se respetara el derecho de los padres de familia para elegir el tipo de educación que recibirían sus hijos.

El último punto de este eje marca la consolidación del Estado como fuerza hegemónica en la educación tras otro "pacto" no explícito con las instituciones educativas y la Iglesia. En este marco se pone en marcha el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de Once Años), primer esfuerzo de planificación a plazo mayor que el sexenio, con la intención de abatir el grave déficit educativo.

López Mateos, promotor del Plan, ya había reconocido la necesidad de que los particulares colaboraran en la educación, por ser ésta un "deber de todos los mexicanos". En este renovado marco educativo nació la idea de editar y distribuir libros de texto para todos los niños de la primaria, con el objeto de hacerla más democrática y efectivamente gratuita. El texto gratuito se convirtió en obligatorio, y la discusión que esto provocó alcanzó niveles alarmantes, sobre todo en las escuelas particulares.

La Unión Nacional de Padres de Familia encabezó la oposición al texto gratuito, a ella se unieron otros grupos afines, como el Partido Acción Nacional y el Movimiento Familiar Cristiano, de quienes en ocasiones fue portavoz. Todos ellos se movilizaron en una estrecha relación, tanto por la posición ideológica que defendían, como por la participación mutua en actividades contra el texto. Si bien los particulares no lograron alterar las posturas y decisiones gubernamentales al respecto, puesto que el Estado mexicano logró imponer su uso obligatorio, la tradicional tolerancia y situación de componenda entre los particulares y el gobierno posibilitó que el libro de texto gratuito se utilizara como texto complementario. La importancia del debate demuestra el grado de autoritarismo alcanzado por el Estado.

Después de los tiempos violentos vividos por los defensores del libro de texto gratuito y del clima de gran descontento que se vivía en el país por la represión y el autoritarismo emanados del gobierno, Gustavo Díaz Ordaz propuso al Congreso de la Unión, como respuesta a las demandas políticas, económicas y sociales de algunos sectores de la sociedad, la aprobación de una serie de reformas que incluirían la educativa. La reforma que puso en práctica Luis Echeverría no definió con precisión sus programas ni objetivos. Sólo prometía mantener abierto el diálogo y ser congruente con la "apertura democrática". Sin embargo, la Ley Federal de Educación no hacía alusión a las relaciones del Estado con la Iglesia. Nuevamente el Estado se confirmó como rector absoluto, supeditando a los particulares y a las escuelas confesionales al acatamiento de los dictados oficiales.

Los cambios que se dieron en la Iglesia posconciliar tuvieron importantes repercusiones en el campo de la educación católica, al abrirse a posiciones más democráticas. La Iglesia reafirmaba su misión específica de promover la educación cristiana entre todos sus fieles. Al servicio del pueblo de Dios, deseaba colaborar mediante la acción de los laicos en todo lo que interesaba a la sociedad. Además, consideraba su "incuestionable derecho de abrir escuelas precisamente en cuanto que es servidora de todos los hombres".

En efecto, algunos sectores de la Iglesia, como los jesuitas, siguieron considerando prioritaria a la escuela, pero no como había funcionado hasta entonces. Se manifestó la necesidad de una "renovación total y profunda" para dejar de "perpetuar y consolidar estructuras injustas". Se pretendía, por el contrario, que la educación católica fuera uno de los mejores medios para transformarlas.

Como resultado de la reforma educativa, en 1972 vieron la luz nuevas versiones del libro de texto gratuito que volvieron a suscitar el debate. Esta vez no se cuestionó su existencia. El tenor de la discusión se centró en los contenidos de algunos volúmenes de ciencias sociales y ciencias natu-

rales. La reacción, aunque no alcanzó la magnitud de movilización que se dio con los primeros, si llevó a una manifestación periodística importante y aun a la quema pública de los textos. Todo tipo de declaraciones fueron hechas por el gobierno, la Iglesia, las escuelas, los padres de familia, maestros, sindicatos y organizaciones populares. El resultado, sin embargo, sería el mismo que en la ocasión anterior.

El segundo apartado, *El entorno, los métodos y los sujetos en la educación particular,* busca aproximarse a los actores que tomaron parte en este proceso, fundamentalmente alumnos y maestros, y a las formas pedagógicas que se utilizaron para dar su especificidad a la educación particular. Es una mirada hacia el interior, para examinar a sus protagonistas, sus acciones y sus resultados.

"Las ideas y los métodos" intenta mostrar lo específico de la educación privada en relación con la escuela pública. La práctica pedagógica, los libros de texto, las clases especiales, la polémica materia de religión y la enseñanza de los idiomas se analizan en función de la distinción que estos contenidos mantienen en relación con la escuela oficial.

En el capítulo dedicado a la "clientela de la escuela particular" se elabora una tipificación del alumno de la escuela particular, señalando su procedencia social, su ubicación, los edificios que les sirvieron de recintos, y sus objetivos. Las profundas disparidades socioeconómicas que han caracterizado a la sociedad mexicana y que trataron de reducirse mediante la escuela, sobre todo a partir de la Revolución, para lograr una sociedad mínimamente homogénea quedan de nuevo manifiestas ante un sector social cuya capacidad adquisitiva y económica le permite el acceso a un tipo de educación que supuestamente tiene una mejor oferta de estudios. Se aprecia, por lo tanto, a la educación particular en México como un ejemplo del fenómeno de reproducción de estructuras, es decir, como factor importante en la transmisión de "ordenes" sociales, desiguales e injustos. La educación particular permitió que grupos de altos ingresos conservaran y mejoraran su situación de privilegio, al continuar en poder de los puestos de más jerarquía y remuneración en la esfera particular y, en muchos casos, también en la pública. Es indudable que la educación oficial no fue igualmente eficiente en lograr la transmisión de valores, símbolos e ideología.

"Formadores y preceptores" analiza la formación, en colegios y seminarios, de maestros religiosos y laicos, a quienes se les exigía, más que una preparación magisterial, una mística de servicio, una vocación y un compromiso de ejemplo moral y piadoso para con los alumnos. Al considerarse que la misión del maestro le era confiada directamente por Dios para transmitir a los fieles la religión católica, un maestro católico, tal y como lo concebía la Iglesia preconciliar, debía estar dotado de una gran espiritualidad y una ausencia total de pretensiones mundanas. Este maestro era quien re-

producía la ideología de la Iglesia y debía transmitir tanto valores religiosos como morales, asegurándose de que éstos quedaran bien grabados en las mentes infantiles, generación tras generación. En este sentido, la formación de los educadores católicos se realizaba en seminarios y conventos donde obtenían una sólida formación religiosa, pero pocos conocimientos de pedagogía y didáctica. La falta de escuelas profesionales en sus centros de formación y la carencia de recursos económicos obligaban a prepararlos sobre la marcha, con metas, sistemas y organización confusas.

El caso de las religiosas educadoras era aún más complejo. La formación en sus recogimientos, encaminada básicamente a la vida religiosa, era mucho menos exigente que la de los hombres. Aprendían a enseñar en las aulas de manera empírica, resultando maestras improvisadas. La carencia de religiosos educadores obligó a los colegios católicos a emplear a laicos como un "mal tolerable". En general, los maestros religiosos no vieron a los seglares en un plano de igualdad, sino como empleados que no pertenecían al plantel de base.

"Participación de los particulares en la educación nacional" es un recuento numérico del significado de la educación particular en el marco de la educación mexicana. En este apartado se hace una recuperación de datos, sobre alumnos, escuelas y maestros por niveles educativos, que muestran cómo esta forma de participación educativa representó a lo largo del siglo XX un porcentaje siempre reducido, en relación con la influencia que sus egresados ejercieron en los diferentes ámbitos de la vida nacional. Estos cuadros se elaboraron basándose en muy diversas fuentes y no en todos los casos contienen los mismos elementos, ya que existieron distintos criterios para definir a los colegios particulares como tales. En algunos periodos no existió una diferenciación explícita entre la educación oficial y la particular.

"Enclaves privados en México: la educación multicultural" es un último apartado que busca ejemplificar, a través de algunos colegios, como el Americano, el Alemán, o los fundados por los desterrados españoles o la comunidad judía, la posibilidad que éstos tuvieron para establecerse en el país, manteniendo sus características culturales mediante programas con contenidos propios, así como formas pedagógicas particulares. El apartado pretende mostrar como estos colegios más alejados de la idiosincrasia nacional, tuvieron un mínimo de conflicto con las autoridades educativas mexicanas. La ausencia de conflicto vuelve evidente que estas escuelas se mantuvieron al margen de los problemas creados por una legislación enfocada a limitar orientaciones ideológicas de otra índole.

Encontrar y sistematizar las fuentes idóneas para la elaboración de una historia de la educación particular resultó una tarea azarosa. Por ser una actividad siempre regulada, en ocasiones perseguida, y muy pocas veces pro-

movida por el Estado en este siglo, el acceso a los documentos de este tipo de instituciones educativas es una tarea complicada; las escuelas confesionales, al estar constitucionalmente prohibidas, negaban pertenecer a ordenes religiosas, por lo que su documentación fue celosamente depurada. La que encontramos se limita a las cuestiones meramente administrativas; esto es, registros de alumnos, maestros, calificaciones y, en algunas ocasiones, circulares dirigidas a los padres de familia.

Por ello, para llevar a cabo esta investigación, un material invaluable fueron algunas historias de órdenes religiosas educativas escritas recientemente. Jesuitas, lasallistas, maristas y salesianos han realizado un esfuerzo importante para recuperar su propia historia. A este respecto hay que señalar fundamentalmente los siguientes títulos: *Estudios de los colegios de la Compañía de Jesús, La Salle en México, Salesianos: 60 años en México* y *Salesianos: 80 años en México, Los hermanos maristas en México,* y los libros de Esteban Palomera, *La obra educativa de los jesuitas en Guadalajara* y *La obra educativa de los jesuitas en Tampico.*

Otras escuelas laicas, como las Vizcaínas, también las tienen. *El Colegio de la Paz* y, de la misma escuela, un libro de Antonia Pi Suñer, *El Colegio de la Paz, 1861-1981.* Estas historias, a pesar de ser apologéticas, fueron importantes para esta investigación.

Algunas obras hacen referencia específica a la educación particular en un contexto de análisis estadístico o financiero. Tal es el caso de los trabajos de Carlos Muñoz Izquierdo, quien con otros investigadores como Manuel Ulloa, escribió *Estudio de las escuelas particulares del Distrito Federal* y, con José Teódulo Guzmán, *Socioeconomía de la educación privada y pública.*

En contraste, la bibliografía oficial es abundante, aunque la información que proporciona también cumple una función que justifica las acciones políticas de los gobernantes. La mayoría de estas obras ha sido elaborada por la Secretaría de Educación Pública. Predominan informes, boletines, circulares y memorias que muchas veces no muestran continuidad en sus líneas de información. La recuperación de estos materiales tampoco es sencilla, ya que no existe institución pública o particular donde este tipo de documentos se encuentre sistematizado en series completas.

Si bien no son fuentes primarias, la extensa bibliografía sobre cuestiones religiosas es prioritaria para la investigación. Hay que mencionar, en primer lugar, las historias de la Iglesia en México, entre las que destacan las de Jose Gutiérrez Casillas, Mariano Cuevas, Paul Murray y Carlos Alvear Acevedo. En general son obras de carácter reivindicativo y ofrecen perspectivas bastante tendenciosas. Otras, más específicas, que tienen que ver con las relaciones Iglesia y Estado, son las obras de Alfonso Toro, *La Iglesia y el Estado en México*; John Mecham, *Church and State in Latin America*; Jean Meyer, *La cristiada*; Eduardo J. Correa, *El Partido Católico Nacional y sus*

detractores; José Manuel Puig Casauranc, *La cuestión religiosa en relación con la educación*; Martha Elena Negrete, *Relaciones entre la Iglesia y el Estado en México, 1930 al 1940*; Roberto Blancarte, *Historia de la Iglesia Católica en México*; John Williman, *La Iglesia y el Estado en Veracruz*, y de la Conferencia del Episcopado Mexicano, *Documentos colectivos del Episcopado Mexicano.*

En esta bibliografía también hay que citar las historias generales de la educación, entre las que destacan los tres excelentes volúmenes de la obra de Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales,* obra que recupera de manera exhaustiva la información sobre la educación de 1911 a 1976; el ya clásico *Nacionalismo y educación en México,* de Josefina Zoraida Vázquez, lectura obligada para cualquier investigación sobre educación en México; el de Isidro Castillo, *México y su revolución educativa,* recuperación interesante desde el punto de vista de un maestro, y la obra de Fernando Solana *et al., Historia de la educación en México* que, a través de una serie de ensayos, da una perspectiva oficial. Son numerosas las publicaciones sobre diversos tópicos relacionados con la educación católica. Las de fechas más remotas (1900 a 1960) la reivindican; las posteriores la cuestionan. El pensamiento católico educativo tiene efusivos exponentes entre los que destacan Cesáreo González, Ramón Sánchez Medal, Antonio Rius Facius, Adolfo Christlieb Ibarrola, Manuel Ulloa Ortiz y otros más ponderados y analíticos como Josefina Díaz Infante, Faustino Cervantes Ibarrola, Gabriel Cámara, Enrique González Torres y Teódulo Guzmán.

Victoria Lerner ha hecho una importante contribución al conocimiento del periodo de la educación socialista, al igual que John Britton, quien también ha estudiado ese periodo. Engracia Loyo ha llevado a cabo una investigación muy novedosa sobre la educación en estos años. Mary Kay Vaughan, Eduardo R. Ruiz y David Raby analizan, desde la perspectiva de los extranjeros, la educación entre los años veinte y los cuarenta.

Para este estudio resultan indispensables los trabajos relacionados con el pensamiento legislativo de la educación, como los de Guillermo Villaseñor, *Estado e Iglesia en el caso de la educación*; Francisco Arce Gurza, *La libertad de enseñanza como garantía constitucional: interpretación histórica de una idea en el pensamiento legislativo mexicano*; Leonardo Gómez Nava, *La educación: historia, obstáculos y perspectivas*; Rodrigo Medellín y Carlos Muñoz Izquierdo, *La Ley Federal de Educación frente a la problemática educativa y social de México.* Una obra de consulta obligada, muy sugerente por su análisis y rica en información tanto hemerográfica como bibliográfica, es la de Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México.*

Otra fuente que ayuda a entender la mentalidad educativa de los católicos son sus libros de texto, sobre todo los de lectura. Destacan en este ámbito los de María Enriqueta Camarillo, Luis Hidalgo Monroy, Mario Dil, Daniel Delgadillo, los de la serie FTD y los de la editorial Progreso.

En la bibliografía final se refieren artículos, ensayos, notas periodísticas y folletería con aportaciones muy diversas. Muchos son trabajos escritos a título personal o institucionales, con formato de folletos o trabajos mecanográficos. Algunas tesis, sobre todo de investigadores estadunidenses, también fueron de mucha utilidad.

Igualmente importantes son las publicaciones periódicas que se revisaron para documentar distintas épocas. Aquí se incluye a los más oficialistas, como *Excélsior, El Universal*, y otros de tendencia conservadora como *Omega* y *El Hombre Libre.* Las revistas de instituciones religiosas aportaron buena información. Sin duda, las que contienen el material más valioso son la revista jesuítica *Christus* y el semanario *Señal.* También resultaron imprescindibles los boletines (siempre fragmentados) de las organizaciones católicas, como el de la Unión Nacional de Padres de Familia, los de la Acción Católica Mexicana y la Confederación de Escuelas Particulares, y el mensual informativo del Centro de Estudios Educativos.

Resulta indispensable, no por el volumen de los documentos, sino por la importancia de los pocos ahí localizados, el Archivo de la Secretaría de Educación Pública, que últimamente ha sufrido tres cambios de local y algunos cierres temporales por cuestiones de acomodo y catalogación. También se ha modificado la catalogación del acervo, lo cual ha hecho sumamente difícil la relocalización de las fuentes ya consultadas. En el Archivo General de la Nación se revisó el ramo "Presidentes", que desafortunadamente no cuenta con material importante al respecto. Conté además con el acceso a una parte del Archivo de la Curia, a cargo de monseñor Faustino Cervantes, que contiene los documentos referentes a la Unión Nacional de Padres de Familia. La Biblioteca del Seminario Conciliar contiene materiales documentales fundamentales, como los escritos de la jerarquía en que se incluyen pastorales, circulares y edictos, además de una muy buena colección de folletos.

ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PARTICULAR EN EL SIGLO XX

El deseo de que la educación llegara a todo el pueblo, de que fuera universal, es un antiguo anhelo que ya desde 1809 en España era promovido por Gaspar Melchor de Jovellanos, quien consideró que el contenido de la enseñanza y los medios para difundirla debían ser determinados y controlados por la Corona. Ese control, así como la elaboración y regulación de programas de estudios y la creación de nuevas escuelas, fue conformando con el tiempo el concepto moderno de "educación pública", legitimada en función de la "utilidad pública".

La idea de una educación homogénea para todos los súbditos de la Corona resultó novedosa e importante, en tanto que se consideraba la necesidad de impartir un acervo de contenidos básicos, mismos que darían a la población la posibilidad de insertarse en una cultura cívica común. Con esto fortalecía el concepto de Estado que empezaba a integrarse, restándole fuerza a la idea de sociedad estamental que hasta entonces había prevalecido.

Si bien desde los inicios de la Colonia existió en la Nueva España la preocupación por educar, fue hasta 1604 cuando la actividad magisterial fue normada por el gremio de maestros, corporación que no permitía abrir ninguna escuela sin su aprobación. El gremio no concedía licencia para enseñar, ni para abrir escuelas, a nadie que no pudiera comprobar su limpieza de sangre, ni permitía abrir una escuela cercana a otra para evitar la competencia entre ellas. A su vez, el gremio era vigilado por el Ayuntamiento, de modo que las escuelas de primeras letras funcionaron bajo la jurisdicción de la Corona española.

La abolición de los gremios, decretada en la legislación liberal de las Cortes de Cádiz, en 1812, dio un impulso importante a la educación. A partir de 1813, la vigilancia y expedición de licencias para maestros quedó directamente en manos del Ayuntamiento. Esta misma distribución de la responsabilidad educativa se continuó en las constituciones estatales del México independiente promulgadas entre 1824 y 1827, lo que supone una larga tradición de vigilancia de todos los aspectos de la vida educativa, incluidas, ya desde finales de la Colonia, las escuelas particulares, cuyos

dueños y clientela se encargaban de cubrir sus gastos. Al eliminar estos obstáculos se estableció la "libertad de enseñanza", término que significó, hasta la Constitución de 1857, libertad de las restricciones gremiales. En ningún momento se refirió al contenido de la educación misma.

La Independencia no interrumpió la continuidad del proceso de reforma educativa promovido por las Cortes de Cádiz, ni tampoco frenó otros proyectos, como la creación de un plan de enseñanza pública general y la formación de un órgano estatal para centralizar y organizar las actividades del ramo. Esto es explicable, ya que tales tareas estaban encaminadas a dar cohesión y sentido a la nueva nación y, con ello, a legitimar su permanencia; por ello, los primeros gobiernos independentistas vieron en la educación un medio indispensable para formar al nuevo ciudadano.

En el mundo hispánico la educación encontró su razón de ser en la tradición católica, lo que le imprimió su carácter de unidad ideológica y cultural. En el México independiente, si bien el proceso de secularización había conducido a que el Estado asumiera casi toda la responsabilidad educativa, no con ello se pensó en relevar por completo a la Iglesia de sus funciones docentes. Bajo la vigilancia de los órganos estatales, se insistió en que ésta debería continuar desarrollando tareas educativas para cubrir la demanda de escuelas de primeras letras. Entre 1786 y 1817 se habían expedido decretos que exigían a la Iglesia cumplir con su obligación de abrir escuelas gratuitas de primeras letras, no sólo en los conventos, sino en cada parroquia, llamadas desde tiempo atrás "escuelas pías".[1] El interés del Ayuntamiento era obvio, pues a través de esta instancia la Iglesia ofrecía educación gratuita a los niños sin recursos.

La exigencia de que la Iglesia participara en la educación como parte del proyecto de instrucción pública fue una idea permanente al iniciarse el siglo XIX, que se dejó ver en los planes y reglamentos de la época. Se especificaron los límites de la educación particular en el "Reglamento General de Instrucción Pública" expedido por las Cortes Españolas el 29 de junio de 1821, el cual tuvo gran influencia en los planes educativos del México independiente. Las escuelas particulares gozaron de una libertad condicionada, ya que desde un principio se les fijaron ciertas restricciones. En el proyecto del reglamento general de instrucción pública de 1823 se decía que "todo ciudadano tenía facultad de formar establecimientos particulares de instrucción en todas las artes y ciencias, y para todas las profesiones,

[1] "Para la Nueva España, 'escuela pía', era un término genérico que significaba una escuela gratuita de primeras letras que admitía niños sin distinción de raza y sin exigir nacimiento legitimo." Casi todas las escuelas pías eran de la Iglesia, aunque también se llamaba "escuela pía" y "amiga pía" a la escuela y amiga sostenidas por el Ayuntamiento de la ciudad (Tanck, 1977, p. 168).

pero que el Estado se reservaba la autoridad de supervisar y asegurarse de que los maestros de estas escuelas tuvieran las aptitudes y preparación necesarias para la enseñanza".[2]

Efectivamente, la libertad educativa consistía entonces en que los maestros de las escuelas particulares no tuvieran que ser examinados, lo que sí sucedía con los maestros del Ayuntamiento, aunque el Estado se encargaba de que los maestros particulares "observacen las reglas de la buena policía y pusieran la mayor vigilancia para que las máximas y doctrinas que enseñasen fueran conforme a la Constitución Política de la Nación a la sana moral". Desde entonces no hubo duda de que el Estado velaría porque la educación que ahí se impartiera se ajustase a lo que se consideraba "buena policía" y a los principios emanados de la Constitución, y calificaría la pertinencia de los maestros según los límites fijados por el propio Estado.

Las reformas llevadas a cabo por Valentín Gómez Farías en 1833 reiteraban la obligación de la Iglesia de abrir escuelas de primeras letras en parroquias y casas de religiosos, haciendo hincapié en que tenían que ser gratuitas, razón por la cual formaban parte del sistema público de educación.

Uno de los conceptos más manejados en la primera mitad del siglo XIX fue el del "monopolio del clero en la educación", frase acunada por José María Luis Mora. Él proponía que se luchara contra este "monopolio", que en realidad no existía. La Iglesia no era más que una de las agencias que cooperaba para resolver el asunto educativo. Los regulares tenían colegios, pero básicamente en el nivel de educación media. El nivel primario o de primeras letras estaba en manos de laicos, de "las amigas"[3] y del Ayuntamiento.

Lo que queda claro es la intención de limitar la acción de la Iglesia católica no sólo en la educación, sino en otros campos de la vida del país. El deseo de transformar una sociedad corporativista en una sociedad compuesta por individuos, cuya lealtad primaria era hacia el Estado, se trataba de lograr mediante estas acciones legislativas tendientes a destruir el poder económico de la Iglesia. Por ello subsiste, como en todos los reglamentos anteriores, una preocupación del gobierno por vigilar a las escuelas particulares. El proyecto constitucional de 1842 seguía ofreciendo la libertad de

[2] Tanck, 1977, pp. 12-125.

[3] Las "amigas" o "migas", durante la época colonial, fueron escuelas de niñas que no estaban incluidas en la reglamentación gremial, excepto en el séptimo artículo, que prohibía que enseñaran a leer a varoncitos. Al final del siglo XVIII, el Ayuntamiento permitía que se incluyera en las amigas a niños chiquitos de hasta dos o tres años y a veces hasta de cinco. Esta prohibición se fundaba en el temor a la competencia, así como en los peligros de la coeducación (Tanck, 1977, p. 160).

enseñanza a estas escuelas sin más límite que el de cuidar no se atacara a la moral, ni se enseñase nada contrario a las leyes.[4]

El concepto de educación particular empieza a adquirir sentido más por razones de pertenencia a un estrato social determinado que sólo por cuestiones ideológicas. Los maestros particulares, que daban clases de baile, música o dibujo a domicilio –y que siempre habían existido– así como los ayos, dedicados a la educación de niños de la aristocracia dentro de sus propios hogares, hacia 1830 empiezan a abrir escuelas, reforzadas con la llegada de maestros franceses, para un alumnado capaz de sostenerlas sin recibir ningún subsidio de parte del gobierno. Estos establecimientos se consideraron entonces como escuelas privadas, en tanto que las de la Compañía Lancasteriana y las de los conventos y parroquias eran gratuitas y, por lo tanto, públicas. Esta distinción económica no las excluía de la vigilancia del Estado, en el sentido de que no podían enseñar nada contrario a la moral ni a las reglas del gobierno.

En las primeras leyes de instrucción pública, tanto de liberales como de conservadores, se insistió en la libertad de enseñanza entendida en formas distintas.

En los debates constitucionales de 1857 se percibió ya la conciencia de que el medio para romper el poder ideológico de la Iglesia no era mediante el fomento de la enseñanza privada, sino, al contrario, con el fortalecimiento de la instrucción pública.

Al término de la guerra de Reforma, los liberales triunfantes decidieron que el siguiente campo de batalla sería la escuela. Se tendrían que forjar nuevas generaciones cuyas lealtades fueran para el Estado.

La paulatina pero creciente secularización que se fue operando, en consonancia con las ideas liberales del siglo XIX, minó el consenso católico, es decir, se redujeron los lugares para el culto, tanto en lo espacial como en lo temporal, y se amplió el terreno de la vida secular.

A partir de ese momento existió, de parte de quienes defendían ideas distintas, la necesidad de crear generaciones nuevas que reprodujeran y defendieran los diferentes puntos de vista. Desde tiempos de la República restaurada, "escuela católica" se traduce como "escuela privada", en oposición fortísima a la de gobierno y a las políticas apoyadas por el positivismo y la indiferencia religiosa del Ayuntamiento. Estas escuelas estaban inmersas en una cultura católica que privilegiaba el conocimiento de la doctrina cristiana como único medio de asegurar la sobrevivencia moral de la sociedad y de normar las relaciones dentro de la familia. La escuela particular en México adquirió desde entonces el sentido que tiene actualmente: el de ser

[4] "Proyecto constitucional de 1842", en *Los derechos del pueblo mexicano*, vol. 3, pp. 91-92.

una opción a la escuela estatal, donde las políticas oficiales pueden ser cuestionadas y aun combatidas. La escuela católica surgió como un lugar donde se rechazaron las Leyes de Reforma, donde se criticaron violentamente las políticas anticlericales del gobierno, pero, sobre todo, como un espacio donde podrían reproducirse valores y tradiciones católicos.

El problema al que se enfrentó el Constituyente de 1857, como posteriormente el de 1917, fue el de limitar la educación religiosa, sin entrar en contradicción con las ideas de libertad, que en efecto significó algo muy distinto a lo que, a principios del siglo XIX, habían planteado los liberales como ideal educativo.

Al legislarse constitucionalmente la prohibición de la enseñanza de la religión en las escuelas, la educación confesional pasó a formar parte del grupo de escuelas que recibiría el nombre genérico de particulares, forma de educación en que, además de sostenerse con sus propios fondos, se seguiría impartiendo enseñanza religiosa de una manera clandestina.

En la Constitución de 1917, el Estado ratificó el compromiso de otorgar educación primaria a todos los niños mexicanos, y de esta forma refrendaba su papel como rector absoluto y proveedor de la educación. Sin embargo, continuaba abierta la posibilidad negociada de la existencia de escuelas particulares.

Primera Parte

LA DISPUTA POR LA EDUCACIÓN

1. BASES DOCTRINALES DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN MÉXICO

La tradición educativa de la Iglesia

A lo largo del tiempo, el desarrollo educativo de la Iglesia se ha basado en una normatividad que debe examinarse para comprender su afán por estar presente dentro de una estructura educativa laica como lo es la mexicana en el siglo xx.

En este desarrollo encontramos dos posturas bien diferenciadas. La primera tiene que ver con la muy antigua tradición de la Iglesia docente, cuya característica principal es la continuidad. La segunda, más breve en el tiempo pero más rica en los cambios, es la que tiene lugar a partir del Concilio Vaticano II.

La ideología educativa de la Iglesia católica se desarrolló paulatinamente entre los siglos XIV y XIX, aunque sus conceptos educativos quedaron oficialmente expresados apenas en esta centuria. Sin pretender ahondar en estos aspectos, es indispensable hacer referencia a las ideas que, a través del tiempo, han validado su desempeño magisterial.

Cuando la Iglesia definió en su derecho canónico su incumbencia en la educación, el objetivo principal se centró en "crear líderes seguros y firmes en el pensamiento cristiano con habilidades, hábitos y virtudes para poder dirigir al pueblo cristiano y defenderlo",[1] y en este sentido parece haber una intención expresa de educar a un grupo dirigente, a la élite.

Tradicionalmente, la facultad de educar (catequizar, evangelizar, formar clérigos) parecía una facultad incuestionable, parte de la Iglesia. El derecho canónico lo determinaba, y en el fundamentaba tal prerrogativa. Las leyes de la Iglesia en el siglo xx determinaban que todos los fieles, esto es, los bautizados, debían ser educados dentro de la religión católica, y esta educación debía ser la primera preocupación y "gravísimo" deber de los padres de familia y de cuantos pudieran contribuir a ella. Las mismas leyes canónicas prohibían que los niños asistieran a escuelas "anticatólicas", so

[1] Velaz, p. 15.

pena de falta grave. A la vez, los fieles estaban obligados a cooperar para la fundación y el sostenimiento de escuelas católicas. En estas normas se patentizaba una preocupación especial por la educación media y superior; se hacía hincapié en que la enseñanza de la religión se impartiera a la juventud de la manera más completa, y que los sacerdotes encargados de ella fueran los mejor preparados.[2]

El 31 de diciembre de 1929, el papa Pío XI dió a conocer la encíclica *Divini illius magistri* en la que se puntualizaron todos los conceptos relacionados con la educación católica, fijando claramente sus objetivos:

> puesto que la educación esencialmente consiste en la formación del hombre cual debe ser y como debe portarse en la vida terrena para conseguir el fin sublime para el que fue creado, es evidente que, como no puede existir educación verdadera que no esté totalmente ordenada al fin último, así [...] no puede existir educación completa y perfecta si la educación no es cristiana.[3]

La Iglesia señalaba, sin lugar a dudas, que el fin único de la educación católica era la formación del individuo con vistas a un fin trascendente: la salvación de su alma. La escuela católica era un medio para alcanzar este propósito y por ello la Iglesia, a través de sus ministros y de las órdenes religiosas, debía trabajar fervientemente para conseguir su desarrollo.

El documento papal se divide en cuatro apartados: *1*) a quién toca la misión de educar; *2*) quién es el sujeto de la educación; *3*) en qué ambiente debe desarrollarse, y *4*) cuál es el fin de la educación cristiana.

El primer punto señalaba, en orden de importancia, a tres entidades como responsables de impartir la educación: a la Iglesia, a la familia y al Estado.

A la Iglesia, Dios mismo le había otorgado dos funciones: la primera, de ser maestra, dada por Jesucristo ("Id, pues, e instruid a todas las naciones, bautizándolas en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo, enseñándolas a observar todas las cosas que yo os he mandado").[4] La segunda, la maternidad espiritual, con que la Iglesia "engendra, alimenta y educa a las almas en la vida de la gracia". La Iglesia consideraba el derecho "a intervenir en las letras, las ciencias y las artes en cuanto son necesarias o útiles para la educación cristiana y, además, para toda su obra de la salvación de las almas, aun fundando y manteniendo escuelas e instituciones propias en toda disciplina y en todo grado de cultura".[5] La Iglesia también

[2] Cánones 796 a 806, en *Código de derecho canónico*, pp. 412-416.
[3] Encíclica *Divini illius magistri*, p. 7.
[4] San Mateo, 18, pp. 18-20.
[5] Cf. *Divini illius magistri.*

se adjudicaba el derecho de vigilar toda la educación de sus fieles, en cualquier tipo de institución, ya fuera pública o privada, y no sólo respecto a la educación religiosa, sino de cualquier tipo que se impartiera.

"La familia era responsable, en segunda instancia, de ejercer este derecho, pues Dios le concedió en el plano natural la fecundidad, que es principio de vida y consiguientemente principio de educación para la vida, junto con la autoridad que es principio de orden." Este derecho de la familia a educar lo consideraba anterior a la sociedad y al Estado, e inviolable por parte de las potestades terrenales. Su deber no se limitaba únicamente a la educación moral y religiosa, sino también a la física e intelectual.

Al Estado, en tercera instancia, le tocaba proteger con sus leyes los derechos, tanto de la familia como de la Iglesia, para impartir educación cristiana, y sólo debía suplir a los padres cuando éstos estuvieran incapacitados para realizar dicha función. También le correspondía impartir la educación cívica, relativa al bien común, lo cual no se oponía a la doctrina de la Iglesia.

La encíclica condenaba tres "errores" relacionados con este punto: *a*) el naturalismo pedagógico, esto es, una educación que "aminore o excluya la formación sobrenatural cristiana"; *b*) la educación sexual, y *c*) la coeducación, educación simultánea de niños y niñas, por los peligros que esta práctica suponía. Los tres "errores" fueron causa de preocupación muy seria por parte de la Iglesia, y a través de los años veló porque ninguno de ellos se cometiera en sus escuelas.

Además, el documento papal insistía en la función ejemplar que debía desempeñar la familia mediante la práctica frecuente de los sacramentos, así como la asistencia a las prácticas litúrgicas y a las instituciones dedicadas a la formación cristiana. La escuela debía ser el vínculo de unión entre la familia y la Iglesia. Señalaba como propicio para el buen desarrollo de la educación católica el fomento a la Acción Católica y la formación cristiana de los maestros.[6]

Una nueva etapa

Hasta los años sesenta, la Iglesia no propuso cambios sustantivos en la acción de sus escuelas. Con la celebración del Concilio Vaticano II se empezaron a discutir otras funciones posibles de la educación católica, nuevas metas y objetivos que hasta entonces habían parecido inconmovibles. El

[6] Cf. *Divini illius magistri*. La Acción Católica Mexicana se fundó en México en 1929 y tuvo como objetivo promover y orientar, a través del laicado, las prácticas piadosas y el apostolado.

Concilio ofreció a los educadores un foro para analizar la acción magisterial de la Iglesia y su posible adaptación al nuevo estado de cosas.[7]

La educación no fue una de las cuestiones más debatidas en esta asamblea, pero si fue objeto de discusión y análisis por primera vez en la historia de la Iglesia. Varios de los documentos emitidos en el Concilio se refirieron a ella, tales como las constituciones *Lumen gentium* y *Gaudium et spes*; el decreto *Unitatis redintegratio* (sobre el ecumenismo) y la declaración *Nostra aetate* (de las relaciones con los no cristianos). El documento destinado al análisis específico de la educación fue el ***Cravissimum educationis momentum*** *o Declaración sobre la educación de la juventud.*

Después de intentar seis esquemas para su posible discusión, se empezó a estudiar lo relativo a la constitución de la escuela católica. El esquema elegido constaba de siete puntos iniciales que incluían el concepto de educación, la importancia de la escuela, los derechos de la familia y de la Iglesia en relación con las escuelas, la formación de maestros, la razón y necesidades de impulsar esta educación, los medios para sustentarla, y la coordinación central y cooperación universal de las escuelas.

El texto, tal y como fue presentado, sufrió numerosas modificaciones, e incluso se llegó a pedir a la comisión encargada de la coordinación de los trabajos conciliares "que se eliminara de la tabla de discusiones sugiriendo al Concilio que integrara una comisión postconciliar con la participación de peritos laicos y abierta a la participación de las Conferencias Episcopales para un posterior estudio".[8] Pero no se eliminó, y el debate continuó en un ambiente de precipitación, tensión y cansancio. Finalmente se llegó a una conclusión importantísima. No se discutiría únicamente a la escuela católica, sino que el debate se haría en torno de la educación cristiana, con lo cual la Iglesia ampliaba su visión sobre la educación y la adecuaba al tenor universalista y de apertura de los otros documentos conciliares.

Después de cinco redacciones más, el texto fue votado en la cuarta sesión conciliar y promulgado el 28 de octubre de 1965. El documento, a la luz de la apertura del Concilio, se ha considerado como conservador. No fue definitivo —ya que se pidió su posterior estudio y profundización— sino más bien punto de partida, marco general de referencia para iniciar una acción más concreta en relación con la problemática del momento.

Al analizarlo, los jesuitas mexicanos[9] encontraron dos líneas de pensamiento muy claras: la tradicional y la vaticana.[10] Consideraron tradicionales a

[7] Fundamentos teológicos: *Gravissimum educationis*, p. 7.

[8] Fundamentos teológicos: *Gravissimum educationis*, pp. 7 y 8.

[9] Es un estudio realizado por miembros de la Compañía en 1968, para valorar su labor educativa en México, titulado *Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México.*

[10] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 81.

las declaraciones que seguían apegándose a los lineamientos anteriores de la Iglesia sobre la materia, en los que se defendía a la escuela católica consagrada y los derechos de la Iglesia para usarla como medio de educación. Esta línea de pensamiento se adhería fundamentalmente a la encíclica de Pío XI, documento con cuarenta largos años de vida. Los tradicionalistas consideraban a la escuela como un medio de evangelización y únicamente para los católicos. Afirmaban que los padres de familia tenían obligación de sostenerla y defenderla.

La posición vaticana modificaba estos conceptos y abría nuevas posibilidades. Esta postura se alejaba del concepto tradicional y hasta entonces incuestionable de escuela católica, para centrarse en el más amplio y novedoso de educación cristiana. La escuela ya no se consideraría como el medio por excelencia para la instrucción y la práctica religiosas; sus funciones debían encaminarse a realizar otro tipo de actividades sociales. Proponía la apertura a otras religiones en un diálogo entre Iglesia y sociedad humana.[11]

Esta ambigüedad del documento, señalada por los jesuitas, entrañaba un grave peligro ideológico ya que podía ser tomado, según las necesidades particulares o del momento, como un documento conservador o como uno de avanzada.

Efectivamente, desde el punto de vista conciliar, la nueva idea de educación cristiana es una visión humanística; se le considera como un derecho universal de todos los hombres; no obstante, señala que la "verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades, de las que el hombre es miembro y en cuyas responsabilidades tomará parte una vez llegado a la adolescencia". La educación, por lo tanto, sigue considerándose como el medio para obtener la salvación y, por consiguiente, mantiene su función apostólica, aunque ampliada a una misión terrena, para actuar en favor de la sociedad.[12]

Según el documento, todos los bautizados eran sujetos de la educación cristiana. Ésta seguiría siendo función primordial de los padres y de la Iglesia, no sólo a través de sus escuelas, sino fundamentalmente por medio de la catequesis.[13] La escuela se redifinió como perteneciente al "común patrimonio de la humanidad", se le consideró como una actividad social de la mayor trascendencia. La nota distintiva de escuela católica en adelante consistiría en

[11] *Estudio de los colegios...*, 1968, pp. 7-93.
[12] Cf. Sánchez Medal, 1966a, pp. 49-73.
[13] *Gravissimum educationis momentum,* núm. 3, en Sánchez Medal, 1966a, p. 55.

> crear un ambiente de la comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad, ayudar a los adolescentes para que en el desarrollo de la propia persona crezcan a un tiempo según la nueva criatura que han sido hechos por el bautismo, y ordenar últimamente toda la cultura humana según el mensaje de la salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre.[14]

El Concilio sostuvo la importancia de la Iglesia para establecer y dirigir escuelas, y siguió dando al Estado un papel secundario.[15] Los padres de familia mantendrían la obligación moral de enviar a sus hijos a escuelas católicas y de sostenerlas, aunque ya no se habló de "Falta grave" por enviarlos a otras. Por el contrario, el documento propuso una colaboración entre escuelas católicas y públicas.[16] El peligro que estas últimas entrañaban para la formación del hombre dejó de ser tal. El documento también hizo evidente la importancia del laico en la educación católica. A partir de entonces la escuela se ve como un instrumento propio de la cultura humana donde el laico desempeña un papel importante y deja de ser un medio específico del clero.

Finalmente, el decreto aceptó la importancia de la educación superior como un agente de cambio en el mundo contemporáneo. La Iglesia vio en las escuelas de este nivel el punto donde deberían converger la fe y la razón encaminadas a la "verdad". Se habló de la necesidad de abrir facultades católicas donde no las hubiera.

La principal aportación de la *Declaración sobre la educación de la juventud* consistió en la profunda reflexión sobre las metas y los alcances de la educación. El Concilio fue un parteaguas en relación con la educación y la escuela confesional, un punto inicial de estudio y análisis que modificaría en muchos casos la visión monolítica, incuestionable y permanente que hasta entonces había mantenido là Iglesia.

La emisión de la *Declaración sobre la educación* no tuvo un efecto inmediato. Su influencia se ejerció de maneras muy distintas entre los diversos organismos católicos y entre las ordenes religiosas dedicadas a la educación en el mundo. Es interesante hacer notar que muchas de estas instituciones conservaron durante mucho tiempo posiciones educativas hasta cierto punto tradicionalistas que algunas de ellas aun conservan.

La Conferencia Episcopal Latinoamericana (Celam) se creó en 1955 como "un órgano de contacto y cooperación entre las jerarquías nacionales de América Latina". Está compuesta por representantes de todas las

[14] *Gravissimum educationis momentum,* núm. 8, en Sánchez Medal, 1966, p. 63.
[15] *Gravissimum educationis momentum,* núm. 6, en Sánchez Medal, 1966, p. 60.
[16] *Gravissimum educationis momentum,* núm. 12, en Sánchez Medal, 1966a, p. 71.

conferencias episcopales latinoamericanas y cuenta con un Departamento de Educación cuyo objetivo es buscar la cooperación entre la Iglesia y las instituciones seculares. La posición de este organismo se mantuvo en la línea preconciliar hasta fines de los años sesenta. A partir de entonces, en algunos de sus documentos se habló de que "la acción educativa de la Iglesia debería trascender la educación cristiana como tal, y convertirse en un verdadero servicio para los pueblos latinoamericanos". Posteriormente habló de la Iglesia como "institución que ha de impulsar obras de desarrollo", sin que sea la meta impedir que estas obras pasen luego a ser objetivo de las instituciones cívicas apropiadas. Poco después se refirió a la necesaria colaboración entre la Iglesia y las instituciones seculares.[17] En el documento, originado en la ciudad de Medellín, Colombia (1968), puso a la Iglesia en una posición de vanguardia. Se habló por vez primera de la "teología de la liberación" y, por su lenguaje, algunos de los conceptos vertidos adquirieron un matiz marxista, pues se hablaba ahí de lucha de clases.

En marzo de 1977, la Sagrada Congregación para la Educación Católica emitió desde Roma un documento nuevo, denominado *La escuela católica.* Éste fue un texto renovador, abierto a la nueva línea de pensamiento. En él es posible ver el desarrollo que tuvo la educación en los años posteriores a la *Declaración sobre la educación* de 1965. La escuela se redifinía y presentaba como católica, esto es, universal; la Sagrada Congregación afirmaba que los problemas debían ser resueltos y analizados por cada una de las escuelas locales, y dentro de los diferentes contextos socioculturales, pero a la luz de las proposiciones asentadas por la Iglesia.[18]

El documento hacía un llamado a padres de familia, educadores, jóvenes y autoridades escolares para que desarrollaran "un servicio verdaderamente cívico y apostólico".[19] La Iglesia consideraba un deber de todos, incluyendo al Estado, llevar a cabo una labor que no se limitara exclusivamente a la educación religiosa, sino que planteara metas más seculares y pragmáticas. Sin embargo, no se dejaba de proponer el "deber y derecho" de la Iglesia para evangelizar a través de sus escuelas, por considerarlas un medio privilegiado para trasmitir una concepción específica del mundo, del hombre y de la historia de la salvación.

En el documento se reiteró la apertura a la coexistencia o al principio del pluralismo escolar; es decir, a una cooperación de las diversas instituciones escolares que permitiera una valoración del tipo de comunidad que se quería construir.[20] Dicha apertura debería contribuir a promover la libertad

[17] *Estudio de los colegios...*, 1968, pp. 102-116.
[18] *La escuela católica,* 1977, p. 3.
[19] *La escuela católica,* 1977, p. 4.
[20] *La escuela católica,* 1977, p. 8.

de enseñanza, y el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que deseaban para sus hijos.[21] Se aludía a las acusaciones tradicionales contra la escuela católica como un instrumento sólo con fines religiosos y confesionales. Aceptó las fuertes críticas que se hicieron a la escuela católica como una institución anacrónica, puesto que la sociedad civil ya se había hecho cargo de la enseñanza masiva y, sobre todo, que se hubiera restringido a las clases sociales más acomodadas. También admitió haber ofrecido resultados poco convincentes en cuanto a su fin principal de "Formar cristianos convencidos, coherentes, preparados en el campo social y político". El documento justificaba algunas de estas críticas, otras las aceptaba como riesgos inherentes a la tarea educativa, y, finalmente, sostenía que las objeciones a la escuela católica no deberían desalentar la labor de quienes la tenían en sus manos.

A partir de 1977, Roma define a la escuela como "un lugar de formación integral mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura", como "un lugar privilegiado de promoción integral mediante un encuentro vivo y vital con el patrimonio cultural". En este sentido, la escuela trató de ajustarse a las necesidades del momento. En ella "se enseña para educar, es decir, para formar al hombre desde dentro, para liberarlo de los condicionamientos que pudieran impedirle vivir plenamente como hombre. Por esto, la escuela debe partir de un proyecto educativo intencionalmente dirigido a la promoción total de la persona".[22]

En el nuevo proyecto educativo, que intenta ver a Cristo como fundamento, los principios evangélicos se convierten en normas educativas, motivaciones interiores y, al mismo tiempo, metas finales.[23] Las nuevas tareas de la escuela católica se polarizan en la síntesis entre cultura y fe, y entre fe y vida, a la luz del mensaje evangélico y del desarrollo de las virtudes que caracterizan al cristiano.[24] Esta síntesis se realiza gracias a la armonía orgánica de fe y vida en la persona de los educadores, quienes a imitación de Cristo, deberán revelar el misterio cristiano no sólo con la palabra, sino también con sus mismas actitudes y comportamientos.[25] La Iglesia intentará estimular a los jóvenes a superar el individualismo y a descubrir, a la luz de la fe, que están llamados a vivir de una manera responsable, una vocación específica en un contexto de solidaridad con los demás.[26] La escuela

[21] *La escuela católica*, 1977, p. 8.
[22] *La escuela católica*, 1977, pp. 14-15.
[23] *La escuela católica*, 1977, p. 17.
[24] *La escuela católica*, 1977, p. 18.
[25] *La escuela católica*, 1977, p. 20.
[26] *La escuela católica*, 1977, p. 21.

> no trasmite [...] la cultura como un medio de poder y de dominio, sino como un medio de comunión y de escucha de la voz de los hombres, de los acontecimientos y de las cosas. No considera el saber como un medio de crearse una posición, de acumular riquezas, sino como un deber de servicio y de responsabilidad hacia los demás.[27]

La escuela católica deberá contribuir en adelante a la creación de un mundo más justo y, por lo tanto, se abstendrá de dirigir su atención a quienes más tienen, ya que "si la escuela católica impartiera [educación] exclusiva o preferentemente a elementos de una clase social ya privilegiada, contribuiría a robustecerla en una posición de ventaja sobre la otra, fomentando así un orden social injusto".[28]

El documento habla de la necesidad de una clara conciencia de "identidad", para que la escuela católica asuma sus diferencias con otras escuelas, y para reconocer las nuevas tareas que se le exigen por causa del pluralismo y de la tendencia creciente a marginar el mensaje cristiano. Pide una autocrítica constante y una participación abierta con otras escuelas.[29] En la escuela católica, la Iglesia debe participar en el diálogo cultural con su aportación en favor del verdadero progreso y de la formación integral del hombre.

Otros documentos nacionales

En México, estos documentos tuvieron un fuerte impacto en la manera en que la Iglesia enfrentó la educación. Los cambios se manifestaron en una serie de documentos, de los cuales se destacan algunos puntos importantes. Ya en 1962, en la revista *Contacto,* el Secretariado Social Mexicano reconoce la magnitud de la tarea educativa y su importancia para continuar el desarrollo socioeconómico de México:

> Para nosotros sacerdotes, y para cualquier cristiano responsable, el problema real en educación, más que los aspectos sociales o económicos, consiste en defender la dignidad elemental de la persona humana y la salvación eterna de miles de hombres y mujeres que, ignorantes de su destino trascendental, están arruinando sus vidas.

[27] *La escuela católica,* 1977, p. 25.
[28] *La escuela católica,* 1977, p. 25.
[29] *La escuela católica,* 1977, p. 30.

También habla de la injusticia religiosa que no posibilita la incorporación de grupos marginados a la educación confesional.[30]

Para 1968, la Iglesia mexicana había empezado a asimilar los cambios que proponía el Concilio. Fue entonces cuando dio a conocer una "Carta Pastoral sobre el desarrollo e integración del país", en la que se asumía una posición de compromiso y de dirección social. En ella se decía:

> No basta que seamos poseedores de una doctrina. Necesitamos proyectar esa luz sobre las condiciones sociales en las que se desarrolla la vida de nuestros hermanos, para ver en que medida propician o entorpecen la realización de su vocación humana y cristiana y para asumir nuestras responsabilidades en el momento actual.[31]

Del 18 al 20 de septiembre de 1969, se llevó a cabo en la ciudad de México una "reflexión episcopal pastoral" donde se elaboró un documento intitulado "La Iglesia en la transformación de México", publicado después por la Comisión Episcopal de Pastoral Social. En él se analizaron las conclusiones de la conferencia de Medellín realizada en 1968.

Los puntos de mayor trascendencia fueron cuatro: *a*) planeamiento de la educación; *b*) democratización educativa; *c*) cambio de métodos didácticos que persiguen la modificación de estructuras, y *d*) atención a la "educación de base" de los marginados.[32]

La originalidad de los temas y los nuevos enfoques reflejan la importancia del documento. Es el resultado de las condiciones de "drama y de reto" en que casi todos los países latinoamericanos vivían, a pesar de los esfuerzos considerables que hasta entonces había realizado la Iglesia. Se consideraron urgentes los llamados del Concilio en favor de los marginados, y la necesidad de apoyar a instituciones como la UNESCO en favor de la educación de adultos y de la educación permanente.[33]

Se llegó a la conclusión de que la fuerza educadora de la Iglesia se encontraba concentrada, casi exclusivamente, en una minoría privilegiada. Por lo tanto, la educación católica no debía restringirse al trabajo de formación humana y cristiana únicamente en los colegios católicos, sino que debía extenderse a todos los miembros de la Iglesia que no se estuvieran educando en ellos.

[30] Cámara, 1967, p. 44.

[31] "Carta pastoral del Episcopado Mexicano sobre el desarrollo y la integración del país", en *Christus*, año 33, núm. 390, 1 de mayo de 1968, pp. 39-438.

[32] *Duc in Altum*, núm. 1, enero-marzo, 1971, p. 14.

[33] *Duc in Altum*, núm. 1, enero-marzo, 1971, pp. 14-20.

Los colegios católicos fueron muy criticados por esta asamblea, pues consideraba que los maestros no eran competentes ni estaban dispuestos a colaborar con la nueva posición de la Iglesia. Se decía que los sistemas eran anacrónicos y que no fomentaban la responsabilidad en un ambiente de libertad, sino que oprimían la personalidad de los alumnos con paternalismo y autoritarismo. Muchas de las escuelas se encontraban en situaciones económicas deplorables y existía una falta total de planificación.[34] Por otra parte, se dijo que la pastoral de la Iglesia había descuidado en la práctica el aspecto educativo, relegándolo a planos secundarios, sin dar la importancia debida a la promoción humana. En general se consideró que en las escuelas sólo se catequizaba, sin preocuparse porque fueran "fermento en la sociedad donde se encuentran insertadas". Se criticó que la jerarquía hubiera apoyado únicamente a grupos de religiosos, negando su ayuda a los laicos que deseaban participar en las escuelas. La falta de una adecuada planificación provocó la ausencia de personal capacitado, de estímulos a las escuelas que pasaban por momentos difíciles, de promoción del desarrollo integral de los educandos, el debilitamiento y la inmadurez de la fe en México y, quizá la crítica más dura, una presencia débil de la Iglesia entre los grupos más necesitados.[35]

Los obispos mexicanos decidieron que era necesario: *a*) buscar perspectivas y enfoques nuevos que hicieran concebir a la educación como la formación para la vida, partiendo de las realidades concretas, y no meramente transmitir información sobre valores y conocimientos; *b*) hacer una revaloración de la capacidad formativa de las actividades extraescolares, y *c*) aceptar la necesidad de colaborar con las fuerzas educativas oficiales.

A estas conclusiones se sumaba una línea de acción concreta en la que se hablaba de restructurar y actualizar las escuelas mediante una mejor formación de sus docentes, una mejor retribución a los mismos, y la supresión de establecimientos donde no tuvieran razón de existir. En cuanto a la planificación había que contribuir al cambio estructural y social alentando la participación de los laicos, y comprometerse seriamente con la educación de base, esto es, con los marginados.[36] Sin duda, la Iglesia estaba dispuesta a una apertura hacia el cambio. El colegio católico tradicional, heredado de los jesuitas coloniales, dejaba de ser su preocupación fundamental. Se habló de educación, no de escuelas; el interés por la formación de líderes dejaba el paso a una educación en la que se procuraría la libertad y el crecimiento

[34] *Duc in Altum*, núm. 1, enero-marzo, 1971, p. 20.
[35] *Duc in Altum*, núm. 1, enero-marzo, 1971, p. 20.
[36] *Duc in Altum*, núm. 1, enero-marzo, 1971, pp. 22-23.

de todos, especialmente de los que por centurias habían sufrido la marginación y la explotación. La dimensión de la participación y del compromiso con la sociedad se hizo patente entonces.

La nueva posición de la Iglesia provoca una crisis en la educación católica, puesto que los análisis y las críticas surgieron desde adentro. Se cuestiona entonces su estructura misma, su validez en relación con la educación de los ricos y su viabilidad para promover los valores de justicia social y liberación que predicaba.

Un intelectual católico definió la "nueva vocación educadora" como

> el compromiso real de la misma Iglesia en la creación de una estructura educativa que trabaje eficientemente en la efectiva distribución de la riqueza, del poder y de las oportunidades de crecimiento. Cualquier esfuerzo educativo que contraiga o prescinda de esta preocupación, transmitirá valores, actitudes y comportamientos que nada tendrán que ver con el cristianismo.[37]

Un grupo importante de religiosos se comprometió en una revisión exhaustiva e importante de sus colegios, metas y objetivos, su influencia en la sociedad, sus logros académicos, la formación religiosa de sus alumnos y su papel como formadores espirituales.

La necesidad del cambio de la escuela tradicional pareció ser imprescindible. Algunas de las nuevas metas consistirían en: *a*) ayudar más a quien más lo necesita; *b*) evitar la confusión entre educación e instrucción o escolarización; *c*) renunciar a una educación estandarizada, tanto en los contenidos educativos como en el tiempo empleado en comunicarlos; *d*) tener presente la vinculación existente entre la educación y la realidad de la vida humana; *e*) llevar a cabo un tipo de educación que más que fijarse en títulos y diplomas, permita formar hombres verdaderamente aptos; *f*) tener conciencia de que quien más tiene, más tiene que dar; *g*) emplearse en un esfuerzo real y personal, sin esperar los esfuerzos ajenos, y *h*) convencerse de que la solución del problema educativo es cuestión de justicia social, como prerrequisito para garantizar la paz.[38]

Se habló entonces de la escuela como una institución que debía transformar las estructuras, y evitar que fuera un instrumento para perpetuar y consolidar las injusticias.[39]

La escuela como entidad única capaz de satisfacer las necesidades educativas de los países en desarrollo perdió su validez. Cada vez se hizo más referencia a los medios de comunicación social, a distintas agrupaciones, al

[37] González Torres, 1979, p. 35.
[38] *Señal*, núm. 904, 17 de junio de 1972, p. 1.
[39] *Señal*, núm. 903, 10 de mayo de 1972, p. 1.

ambiente y a la sociedad en general como factores de influencia educativa y de transformación de valores, tanto o más importantes que la escuela. La función de la educación extraescolar o asistemática adquirió nuevas proporciones como posibilidad educativa. El estilo de educación informal resultaba más flexible y adaptable a las necesidades de cada comunidad.

Tres de las hipótesis acerca de cómo la educación puede contribuir a la justicia social han sido expuestas por educadores católicos modernos: la primera consiste en que la educación, por medio de la transmisión de valores nuevos, tanto en las minorías selectas como en los sectores populares, puede contribuir a este cambio. La segunda hipótesis afirma que la educación, para poder contribuir al cambio hacia la justicia, debe preocuparse por la ampliación de las oportunidades educativas y hacer eficientes éstas para la consecución de empleos y trabajos productivos. La tercera señala que nada se podrá hacer si la educación no contribuye de alguna forma a cambiar las relaciones de organización de los bienes de producción, para que así se eviten concentraciones de riqueza indebidas.[40]

La toma de conciencia de la Iglesia, respecto al papel que debía asumir en los años siguientes, dio lugar a la formación de dos grupos relativamente antagónicos. Uno, progresista, más cercano a las posiciones de izquierda, llevó hasta sus últimas consecuencias las proposiciones sociales del Concilio. El otro, conservador, buscaba mantener de alguna manera las estructuras sociales prevalecientes hasta entonces.

Los resultados de esta autocrítica no agradaron a muchos. Hubo el rechazo de algunos por seguir trabajando en las escuelas "para ricos". Muchos sacerdotes, religiosos y religiosas abandonaron las escuelas. Algunos, aun dentro de la orden, se dedicaron a una labor más estrecha y relacionada con los pobres en las barriadas o en otros apostolados. Otros abandonaron definitivamente la vida religiosa. En un momento dado los colegios se enfrentaron a una crisis de educadores católicos y se vieron forzados a buscar nuevas vías.

A lo largo del siglo xx la Iglesia ha mantenido diversos organismos que agrupan y orientan la educación católica. Hasta 1956, el responsable de la educación fue el arzobispo primado, quien la manejaba a través de la Confederación Nacional y de la Federación del Distrito Federal, y cuyo director fue durante muchos años el padre Joaquín Cordero, S.J. En 1957 se fundó la Comisión Episcopal de Educación y Cultura dependiente del Secretariado Nacional de Educación y Cultura, bajo la dirección del obispo Sergio Méndez Arceo y con la colaboración del padre David Mayagoitia. El Secretariado, al estudiar la educación a la luz de la fe y de la pedagogía, aceptó la

[40] González Torres, 1979, p. 35.

necesidad de colaborar con todos los agentes de la educación para promover y coordinar la inspiración cristiana en la formación integral del hombre en sus diversos aspectos.[41]

La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) fue creada en 1917 como una organización de laicos, aunque estrechamente unida a la Iglesia. Coordina la acción de los padres de familia en las diversas escuelas del país, fundamentalmente las particulares. Su vida ha sido azarosa, y su posición radical extrema la ha separado en ocasiones de otros organismos paraeclesiales.

La Federación de Escuelas Particulares (FEP) se inició en 1959 como una rama del Secretariado Arquidiocesano de Educación, organismo supremo encargado de ésta. Concebía la escuela como un instrumento de apostolado que debía estar bajo el control clerical. La FEP se sostenía con cuotas recabadas en los colegios, aproximadamente 1% de los ingresos de colegiaturas. A través de este organismo, la Iglesia apoyaba a las escuelas católicas en la promoción de la pastoral, y actuaba como una instancia mediadora entre las escuelas y las autoridades educativas. La FEP convivió con el Secretariado de 1959 a 1968, cuando hubo una ruptura por motivos de posición ideologica.[42]

En 1970 se fundó la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) para agrupar a las federaciones de escuelas particulares de los estados de la República; su objetivo era

> difundir las ideas de una educación integral liberadora; perfeccionar el quehacer pedagógico de maestros e instituciones; unificar criterios, actividades, procedimientos para una adecuada actualización de los centros educativos; promover la superación personal y colectiva de los diferentes miembros de la comunidad educativa; elevar el nivel moral, social, económico de alumnos y maestros, contribuir a fortalecer las asociaciones de padres de familia, maestros, alumnos y ex alumnos de estas instituciones y representar ante las diferentes organizaciones sociales o educativas a las diferentes escuelas y federaciones.[43]

A ella pertenecían alrededor de 50 federaciones de distintas ciudades de la República.[44]

A través de la CNEP las escuelas católicas se incorporaban a la Conferencia Interamericana de Educación Católica (CIEC), relacionada a su vez con

[41] Cervantes Ibarrola, 1976, p. 13.
[42] Cervantes Ibarrola, 1976, p. 31.
[43] *Señal*, núm. 881, 25 de diciembre de 1971, pp. 28-30.
[44] Gutiérrez Martín del Campo, 1967, p. 110.

la Oficina Internacional de Enseñanza Católica (OIEC) con sede en Bruselas. Su objetivo más importante fue convocar a congresos cada dos años. También existía relación con la Asociación Interamericana de Educación (Aide) de apariencia más laica y que permitiría más flexibilidad y diálogo con los gobiernos.

2. LA ESCUELA PARTICULAR EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL SIGLO

El largo periodo de paz porfiriana propició un optimismo en el desarrollo económico de México y la confianza en un futuro de progreso, que bien se identificaba con la idea liberal de un país moderno.

La educación se vio como una panacea para aliviar las carencias. La unidad política que logró el porfiriato se reflejó en la idea de una educación básicamente igualitaria, que de manera ideal uniría a todos los mexicanos. Se volvieron los ojos al exterior y se debatieron métodos y pedagogías de otros países que finalmente sólo favorecerían a una élite intelectual.

Díaz heredó de Juárez la Ley de Instrucción de 1867 que establecía los principios liberales de la educación laica, gratuita y obligatoria para el Distrito Federal y territorios. Se crearon y multiplicaron las normales; la industrialización favoreció la creación de carreras técnicas y de artes y oficios para obreros calificados; la educación superior alcanzó niveles hasta entonces desconocidos. La Escuela Nacional Preparatoria formó a la minoría privilegiada de la inteligencia y a los futuros profesionales.

El grupo de "los científicos" propuso la ciencia como base de la política nacional y partícipe de la legitimación de la dictadura, y así justificó al grupo dominante en el poder y subrayó la urgencia de tener un régimen político autoritario capaz de unir a la nación. La ciencia y la patria ocuparían el lugar de la teología y el mito para lograr una fuerza cohesiva de la sociedad sobre la cual el gobierno se encargaría de mantener el orden, empleando a veces métodos no muy ortodoxos para alcanzar el progreso.

En los años del porfiriato, la Iglesia y el Estado mantuvieron la confrontación iniciada en el siglo XIX por el poder sobre la orientación y la dirección de la educación. Sin embargo, Díaz no pretendía tener al clero por enemigo; por el contrario, buscó su alianza, aunque sin modificar las Leyes de Reforma; tras el triunfo de los liberales, decidió seguir una política de condescendencia y tolerancia con la Iglesia que le permitió alcanzar la "paz". Gracias a esta postura del dictador, la Iglesia se reorganizó y obtuvo los espacios suficientes para intervenir en la educación.

La ideología educativa oficial no logró ocultar las continuas concesiones hechas a la escuela confesional, como lo demuestra la creación de nuevas

diócesis, de nuevos conventos para hombres y para mujeres, el gran número de órdenes religiosas que llegaron a México a fundar sus escuelas, que, con las ya establecidas, funcionaron sin ningún problema por parte del Estado.

Los ataques perpetrados desde el seno de la Iglesia contra el régimen no descalificaban la dictadura, sino la filosofía positivista, atea, que la permeaba.

Los liberales continuaron sus esfuerzos para evitar que la educación siguiera en manos de la Iglesia, pero la tolerancia de don Porfirio le concedió una posición de privilegio.

Gran parte de las primarias particulares dependían de las parroquias o de maestros muy acreditados en las localidades, escuelas pequeñas pero con prestigio social. Las preparatorias (que incluían tanto la secundaria como la preparatoria propiamente dicha) dependían en su mayoría de los seminarios diocesanos. Fueron notables: el Liceo Católico de Guadalajara (1879); el Instituto Científico del Sagrado Corazón de Morelia (1902); el Colegio Católico de Amecameca, que tenía escuela primaria, de comercio, preparatoria, seminario menor, observatorio meteorológico y una prensa muy activa fundada por el padre Fortino Vera; la Escuela de Jurisprudencia, fundada por la Sociedad Católica en Guadalajara (1870), y una similar en la ciudad de México; la Escuela Nacional de Guadalajara, que también tenía una Escuela Libre de Ingeniería, y el Colegio Pío de Artes y Oficios de los jesuitas en Puebla. Prácticamente todos los seminarios diocesanos tenían escuelas secundarias y preparatorias, y en realidad los "colegios" de los jesuitas eran verdaderas preparatorias.[1]

El crecimiento de la educación confesional fue considerable en la época porfirista; sin embargo, la política planificadora del secretario Joaquín Baranda mantuvo el predominio del Estado y sus escuelas sobre la iniciativa privada; en 1888 se promulgó la Ley de Enseñanza Obligatoria, aunque sólo 33% de los niños acudían a la escuela primaria. Los datos acerca de las escuelas son contradictorios, aunque todos coinciden en señalar el predominio de las oficiales. Moisés González Navarro, basándose en un informe de la época, afirma que las escuelas del Estado representaban 77% del total, dejando el resto a las particulares.[2] Vera Estañol consideraba que en 1910 acudían a las escuelas oficiales 733 247 niños, mientras que a las particulares iban 167 756, 22.8 por ciento. Otros datos señalan que las escuelas particulares eran entonces 2 230 (18.7% del total); en tanto que las oficiales eran 9 710 (81.3%).[3] Para el Distrito Federal se habla del funcionamiento

[1] Murray, 1965, vol. I, pp. 323-328.
[2] González Navarro, 1955, p. 413.
[3] Centro de Investigaciones Sociorreligiosas, pp. 9-10.

de 238 escuelas privadas con una asistencia de 12 287 alumnos; siendo las oficiales 390, con 51 555 alumnos.[4]

La sociedad porfiriana se encontraba polarizada: por un lado, la inmensa mayoría de la población, de extracción rural, vivía en condiciones de supervivencia y, por el otro, un pequeño estrato era dueño de un gran poder económico y buscaba en la educación algo más de lo que ofrecía la escuela oficial. Como señala Pani, "las familias ricas tenían repulsión por las escuelas oficiales"[5] y por ello buscaron la creación de las escuelas del clero, o de las escuelas para grupos de extranjeros, que también buscaban una educación diferente.

Una mirada al archivo histórico de la Secretaría de Educación, en relación con las escuelas particulares, nos permite ver cómo los expedientes de la mayoría de las escuelas que se encuentran ahí llevan nombres que denotan su calidad de confesionales o extranjeras. Así, por ejemplo, encontramos las siguientes primarias: Instituto Católico para Niños, Colegio Católico Mixto, Colegio Católico para Niñas, Escuela San Antonio de Padua, Escuela de Nuestra Señora de la Luz, Colegio La Purísima Concepción, Instituto Católico, Colegio Santísimo Sacramento, Colegio Josefino, Escuela de Nuestra Señora de los Ángeles, Escuela de la Sagrada Trinidad, Escuela San Luis Gonzaga, Escuela del Arcángel San Miguel, Escuela del Sagrado Corazón de Jesús, Escuela Particular Nuestra Señora de Guadalupe, Liceo Guadalupano, Colegio Particular Guadalupano, Escuela Particular Nuestra Señora de Guadalupe, Colegio Particular Gratuito Guadalupano, y varios más. En la relación también se encuentran escuelas de denominación protestante, como la Escuela Bautista o la Escuela Evangélica Presbiteriana. En general, la mayoría de estas escuelas eran pequeñas, pues en ellas se educaban de 12 a 300 alumnos. En estas listas encontramos también escuelas aparentemente laicas, como el Colegio Anglo Mexicano, el Instituto Científico de México, el Instituto Enciso, el Colegio Luz Savignon, el Colegio Inglés para Señoritas, The New English College, la Escuela Particular Florence Clitterton, el Colegio Humboldt, la Academia Dante Alighieri, entre otros.[6]

La paz porfiriana permitió, a inicios del siglo xx, el advenimiento de muchos grupos de religiosos y religiosas que abrirían las puertas de sus escuelas, instituciones particulares que se convertirían en las de mayor prestigio en el país. Un número muy considerable de escuelas confesionales se abrieron en muy poco tiempo. No existen datos precisos sobre este punto

[4] Centro de Investigaciones Sociorreligiosas, p. 7.
[5] *Boletín de Instrucción Pública,* 1908, p. 450.
[6] AHSEP, caja 20.

ya que las escuelas no tenían que manifestarse como religiosas o no, y tampoco se hacían encuestas periódicas y confiables. Resulta difícil saber como funcionaron cada una de ellas por la escasa documentación y los pocos datos con que se cuenta. Algunas ordenes han escrito sus historias particulares y es mediante estos relatos como podemos recrear el tipo de educación que se impartió entonces; pero siendo tan reducido el número de estos testimonios, tendemos a caer en la generalización. De cualquier manera, podemos afirmar que a finales del porfiriato hubo un aumento de la educación privada, de escuelas que demostraron tener un gran arraigo entre la población.

Los lasallistas y la educación gratuita

Una de las órdenes que creció rápidamente como parte de la educación privada confesional es la de los hermanos llasallistas. Esta orden, de origen francés, llegó a México a principios de siglo y, al igual que muchas otras fundadas en estos años, tuvo una influencia decisiva en la educación privada. Los lasallistas, que ya contaban con una buena reputación de educadores en Europa, recibieron más de diez peticiones para que vinieran a establecer sus escuelas, desde su lejana Francia, entre 1866 y 1904.[7] La primera tentativa procede de la época del emperador Maximiliano. Más tarde, un grupo de particulares de Yucatán pidió a esta orden que se encargara de siete escuelas gratuitas en su territorio "a fin de combatir el azote de las escuelas laicas". Hacia 1882 se envió otra carta a Francia señalando que el presidente Díaz,

> haciendo una excepción a la ley general que expulsa a congregaciones religiosas [Constitución de 1857], en favor de los Hermanos de las Escuelas Cristianas que no tienen reputación de revolucionarios [sic], ha querido entrar en trato con el Sr. Arzobispo y otras personas y ha dado, mediante autorización escrita de su puño y letra y seguridad para los religiosos profesores de este colegio. Los Hermanos encargados de él podrán vestir el hábito del Instituto, vivir en comunidad y tendrán capellán que les pueda decir misa diariamente.[8]

Esta laxitud en la observación de las leyes fue una constante del gobierno porfiriano. La ley escrita fue ignorada y, desde entonces, las leyes en materia educativa se aplicaron de acuerdo con las políticas de cada gobernante en el poder.

[7] *La Salle...*, 1982, p. 25.
[8] *La Salle...*, 1982, pp. 27-28.

Los primeros cuatro lasallistas llegaron a Veracruz en 1905 al quedar sin trabajo en su nativa Francia, debido al jacobinismo francés que ordenaba la expulsión de las órdenes de religiosos educadores como los pertenecientes a ésta, los maristas, las Hermanas de San José de Lyon, o los Hermanos de Lamennais, entre otras, quienes vieron la oportunidad de extender su obra en un país que les abría sus puertas sin condiciones. Con ellos venían los métodos más modernos utilizados en la Europa de finales del XIX.

El método distintivo de esta orden recibió el nombre de método simultáneo, ya utilizado en México por la Compañía Lancasteriana desde principios del siglo XIX. La novedad consistía, según ellos, "en el matiz", que consistía en dar a la organización de las clases más ámbitos de aprendizaje, según el grado de avance de cada uno. Así, la enseñanza de la lectura tenía nueve grados y sólo al término del último se pasaba al aprendizaje de la escritura, que a su vez, constaba de doce niveles. Después del cuarto empezaba la enseñanza de la aritmética, y al llegar al séptimo se iniciaban los estudios de ortografía. Para llevar a cabo este programa se contaba con la Guía de las escuelas (1903), que contenía todo lo que el educador debía conocer acerca de su preparación, métodos de enseñanza, ejercicios, etcétera. La enseñanza "metódica y racional" era la característica de la enseñanza elemental lasalliana.[9]

Inicialmente, la labor de todas las órdenes religiosas en sus escuelas mexicanas fue gratuita, y para sostenerse recibían subvención de la Iglesia, de asociaciones o de corporaciones civiles. Llegaron a contar con ayuda de algunos gobiernos estatales. Veamos algunos ejemplos: los lasallistas ya contaban en el país, en 1911, con 13 escuelas gratuitas y 3 240 alumnos, y se habían comprometido a atender una escuela primaria elemental y superior, una escuela normal y otra de instrucción secundaria o escuela preparatoria con ayuda de la Iglesia.[10] En Puebla, los maestros recibirían de la mitra una paga de 360 pesos anuales en plata mexicana, pagaderos a principios de cada mes por dividendos de 30 pesos.[11] Aquí estuvieron a cargo de una preparatoria que más tarde sería una escuela de paga, el Colegio de San Pedro y San Pablo en la construcción adyacente a la Catedral (primero propiedad de los jesuitas y más tarde del Estado), y que después formó una unidad con el Seminario Menor. En 1910, abrieron la Escuela de San Ignacio que únicamente duró cuatro años. En Morelia se hicieron cargo del Instituto Científico del Sagrado Corazón, que abrió en 1908 con seis aulas para primaria, dos para preparatoria, comercio y agricultura, para 250 alumnos,

[9] Vargas, 1993, p. 281.
[10] *La Salle...*, 1982, p. 74.
[11] *La Salle...*, 1982, p. 41.

de ellos, 87 eran internos. En 1909, la preparatoria fue cerrada pues no había sido incorporada, con el consiguiente disgusto del arzobispo. En 1912 se incorporó aunque cerró definitivamente en 1913 por falta de local, personal y otros problemas económicos. Las fricciones con la mitra fueron constantes, probablemente por cuestiones de pagos.

En 1907 continuaron en Querétaro con la labor del Liceo Católico fundado en 1883. Esta institución contaba con primaria y preparatoria y, aunque ésta ya era de paga, junto fundaron la gratuita, San Juan Bautista de la Salle, con cuatro clases o grados que correspondían a la primaria inferior con 240 alumnos. El Liceo gozó de gran fama en el centro del país.

Nuevos colegios abrieron los lasallistas en la República: la escuela del Zacatito en la ciudad de México, se abrió en 1914, para 150 alumnos, y al año siguiente ya doblaba esta cantidad. En 1910 abrieron una escuela semigratuita en Toluca con 80 alumnos, 25 de los cuales no pagaban.[12] En 1908 llegaron también a Zacatecas, donde funcionaría el Instituto Científico de San José, que también tuvo su escuela gratuita con tres salones. Después se hicieron cargo de la escuela gratuita adyacente a La Purísima, la cual contaba con 175 alumnos. Debido a la llegada de los carrancistas a Zacatecas en 1913, muchas "familias pudientes" emigraron hacia la capital y los alumnos disminuyeron en el colegio (137, 128, 83 y 86 entre 1910 y 1913). Sin embargo, la escuela gratuita, cuyos alumnos no podían emigrar o no tenían nada que perder quedándose, aumentó su matrícula (230 y 267 alumnos entre 1911 y 1913).[13]

En Coahuila, los lasallistas tuvieron un colegio con 245 alumnos; el gobernador pagaba los sueldos de los profesores (25 pesos oro) y se entregaban además 112 pesos para los huérfanos; el alcalde contribuía con 50 pesos mensuales y las damas de la Junta se encargaban de los demás gastos. Esta escuela funcionó hasta 1914.[14] San Juan Bautista de Lasalle, también gratuita, contaba en 1914 con 135 alumnos. Monterrey tenía dos escuelas lasallistas en 1908: una de paga, que abrió con 65 alumnos con clases de primaria y comercio y que cerró en 1914, y la gratuita de Nuestra Señora de Guadalupe, con 200 alumnos. Torreón tuvo su escuela gratuita que en 1913 tenía 220 alumnos, pero se cerró.

Una constante preocupación de esta orden educadora fue la enseñanza de conocimientos prácticos y religiosos en los primeros años de formación de los niños, previendo que éstos permanecían en las escuelas muy poco tiempo.

[12] *La Salle...*, 1982, p. 75.
[13] *La Salle...*, 1982, p. 59.
[14] *La Salle...*, 1982, p. 62.

Los jesuitas y sus escuelas para la "alta sociedad"

Los jesuitas, educadores por antonomasia, establecieron sus escuelas desde la época de la Colonia, aunque la expulsión interrumpió su labor a finales del siglo XVIII. Durante el siglo XIX, la inestabilidad del país se reflejó en su vida académica. La paz que propició don Porfirio les permitió trabajar nuevamente en sus escuelas y abrir otras más.

Se tiene noticia del restablecimiento de escuelas gratuitas en la ciudad de México desde 1860, donde se encargaron de educar a los hijos de los obreros. Entre 1908 y 1913 los jesuitas tenían escuelas de paga, si bien educaban a unos cuatro mil en 30 escuelas gratuitas. La sección de niñas se fundó en 1874 bajo la dirección de las Hermanas de la Caridad exclaustradas; en 1906 esta sección fue encomendada a las Hermanas Guadalupanas, que llegaron a tener cerca de trescientas alumnas (véase el cuadro).

Número de alumnos de jesuitas en 1913-1914[15]

Colegios	*Internos*	*Externos*	*Total*
Guadalajara	-	386	386
México	140	259	396
Puebla	157	90	247
Saltillo	73	79	152

En Puebla, el Colegio del Sagrado Corazón abrió sus puertas en 1870. A este internado acudían alumnos de México, Guanajuato, Zamora, Orizaba y Oaxaca. Era de primera enseñanza y, como en todos los colegios de la Compañía, se empleó el *ratio* o plan clásico, con latín, retórica y filosofía, además de otras ciencias accesorias "en vista de los adelantos modernos". Este colegio se inició con 14 externos, 76 internos y 10 medio internos.[16] Por sus

[15] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 31.

[16] Escuelas de religiosos. *Jesuitas:* (primarias y de obreros) 10 en México, 6 en la Tarahumara, 5 en Chihuahua, 2 en Puebla, 2 en Orizaba, 2 en Parras, 1 en Saltillo, 1 en Guanajuato, 1 en San Cristóbal; (preparatorias) 1 en Puebla (1970), 2 en Saltillo (1875), 1 en San Simón, Michoacán (1881-1890), 1 en México (1896), 1 en Guadalajara (1906). *Salesianos:* México (1894), Puebla (1894), Morelia (1901) y Guadalajara (1905). *Hermanos maristas:* 2 en Guadalajara (1899), 3 en Mérida, 2 en Zamora, 2 en México (1901; 1 con preparatoria), 1 en Cuernavaca (1901), 1 en Motul (1902), 2 en Jacona (1903), 1 en Mexicali (1903), 1 en Tulancingo (1903), 1 en León (1903), 1 en Tlalpan (1903), 2 en Cotija (1903), 1 en Valladolid (1903), 2 en Uruapan (1903), 1 en San Cristóbal de Las Casas (1903), 2 en Irapuato (1903), 1 en

cuotas y tipo de concurrencia fue considerado como un colegio para la "alta sociedad". Los alumnos pagaban su educación e incluso aportaban su banca. Esta escuela no daba títulos reconocidos oficialmente, por lo que muchos alumnos terminaban sus estudios en los colegios del Estado. Por ello, sus directivos decidieron preparar a los alumnos al final del año escolar y en vacaciones para que presentaran los exámenes oficiales. Esto implicaba un esfuerzo muy grande para los alumnos y sólo algunos alcanzaron la meta. En 1901 se suprimieron los cursos clásicos y se adoptaron los programas del Estado. Debido a sus malas condiciones, el edificio fue sustituido en 1908 por otro con capilla, salones, patios de recreo, baños y enfermería, y en él se impartía la primaria, clases de comercio, contabilidad y la preparatoria.

Tehuantepec (1904), 2 en Sahuayo (1904-1911), 1 en Tacubaya (1904), 1 en Campeche (1905), 2 en Monterrey (1905), 1 en Espita (1905), 1 en Ticul (1907), 1 en Cocula (1908). *Hermanos de las Escuelas Cristianas (lasallistas):* 3 en Puebla (1906), 2 en Saltillo (1907), 1 en Acatzingo (1907), 1 en Morelia (1907), 2 en Querétaro (1907), 2 en Zacatecas (1908), 2 en Monterrey (1908), 2 en México (1908), 1 en Torreón (1911). *Padres maristas:* 2 en México. *Oblatas de María:* 1 en Puebla (1910). ESCUELAS DE RELIGIOSAS. *Religiosas de la enseñanza:* 3 en México (1754), 1 en Irapuato (1807), 1 en Aguascalientes (1807), 1 en Guadalupe Hidalgo (1902), 1 en Culiacán (1904), 1 en Valle de Bravo (1907), 1 en Moctezuma (1907), 1 en Tulancingo (1910), 1 en Oaxaca (1912), 1 en Pachuca (1912). *Josefinas:* 1 en México (normal), 1 en San Ángel (1884), 1 en Toluca (1884), 1 en Orizaba (1890), 1 en Veracruz (1892), 1 en Lerdo (1894), 1 en Puebla (1898, con normal), 1 en Huejotzingo (1901), 1 en Monterrey (1903), 1 en Puruagua (1905), 1 en Pátzcuaro (1905), 1 en Tehuantepec (1906), 1 en Zacatlán (1907), 1 en San Antonio Coapa (1908), 1 en San Miguel de la Paz (1908), 1 en San José del Rincón (1916), 1 en Santa Julia (1916), 1 en Atlixco (1916), 1 en Jocotitlán (1917). *Guadalupanas:* 1 en Jacona (1878), 2 en Tacula (1888), 1 en Temascaltepec (1891), 1 en Durango (1895), 1 en Campeche (1895), 1 en Izamal (1898), 1 en Cuernavaca (1903), 1 en León (1902), 1 en Silao (1909), 1 en Atlacomulco (1911), 1 en Apan (1912), 1 en Saltillo (1912), 1 en Morelia (1913), 1 en Salvatierra (1913), 1 en Coyoacán (1913), 1 en Guadalupe Hidalgo (1917). *Religiosas del Sagrado Corazón:* 1 en México (1883), 1 en Guanajuato, (1883), 1 en San Luis Potosí (1888), 1 en Guadalajara (1895), 1 en Monterrey (1908). *Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado:* 1 en Saltillo (1885), 1 en Monterrey (1889), 1 en Lampazos (1890), 1 en Ciudad Victoria (1889), 1 en Durango (1901), 1 en Hermosillo (1901), 1 en Tampico (1902), 1 en Chihuahua (1902), 1 en México (1905), 1 en Torreón (1906). *Teresianas:* 1 en Puebla (1889), 1 en Morelia (1890, con normal), 1 en Pátzcuaro (1890), 1 en Mérida (1890), 1 en Chilapa (1893), 1 en Zacatecas (1894), 1 en Toluca (1895), 1 en Mixcoac (1901), 1 en Tekax (1903), 1 en León (1904), 1 en Zamora (1904), 1 en Tehuantepec (1904), 1 en México (1909). *Ursulinas:* 1 en Puebla (1892). *Salesianas:* 1 en México (1894), 1 en Puebla (1895), 1 en Morelia (1901), 1 en Monterrey (1906), 1 en Guadalajara (1908), 1 en San Ángel (1912), 1 en México (1914), 1 en Linares (1919). *Verbo Encarnado y Santísimo Sacramento:* 1 en Chilpancingo (1884), 1 en Tula (1904), 1 en Gómez Palacio (1904), 1 en Teotihuacán (1901), 1 en Tlalpan (1901), 1 en H. Matamoros (1902), 1 en Guadalajara (1903), 1 en Querétaro (1903), 1 en Lampazos (1904), 1 en Tepic (1908), 1 en Mazatlán (1908), 1 en Sayula (1980). *Salesas:* 1 en Morelia (1901), 1 en León (1903), 1 en Guadalajara (1905). *Esclavas del Divino Pastor*: 1 en Culiacán, 2 en Oaxaca (1903), 1 en Parras (1903), 1 en Tehuacán (1909). *Hermanas de San José de Lyon:* 2 en México (1903) (Gutiérrez Casillas, 1981, p. 48).

En la ciudad de México destacó el Instituto Científico, abierto en las postrimerías del siglo XIX, que estaba situado en el bello edificio de Mascarones. También era para quienes pudieran sostenerlo ya que se abrió a condición de que fuera de paga (para "los que lo desean y lo han de aprovechar"). La propaganda del colegio ofrecía a la sociedad capitalina una escuela con "la fundamentación de las sólidas bases de la religión y la moralidad y la ilustración moderna", donde se seguiría el plan que llevaba la misma Escuela Nacional Preparatoria (1896). Al año siguiente estaba ya perfectamente organizado con todo lo indispensable para ser una magnífica escuela. Este colegio de la ciudad pronto aumentó su matrícula y para 1906 tenía más de 450 alumnos, número elevado si se considera que la Escuela Preparatoria tenía 541.

El Colegio de Saltillo, para niños, con su iglesia aledaña, la de San Juan Nepomuceno, fue fundado en 1888. En esta población, el obispo Francisco de Paula Verea veía que en la ciudad existía una clase alta "falta de instrucción religiosa" y una clase pobre "fácil presa de los activistas protestantes". Por ello llamó a los jesuitas para que fundaran un internado que, debido a la escasez de recursos, se terminó hasta 1912. Inicialmente contó con 29 alumnos en la escuela primaria y 18 en el curso de "ínfima gramática". La primaria fue reconocida oficialmente, pero como no se logró el reconocimiento de la preparatoria, se conservó el plan clásico de estudios: cuatro años de letras y dos de filosofía y ciencias, además de los cursos comerciales. Durante mucho tiempo éste fue el único y más importante colegio católico de los estados fronterizos, por lo que el internado aumentó considerablemente su alumnado. A el acudían alumnos de Monterrey, San Luis Potosí y Durango, y aunque sus alumnos permanecían pocos años en la institución, "para ser hacendados y comerciantes [...] uno o dos años en el Colegio de San Juan les bastaban".[17] Esto preocupaba mucho a las autoridades del colegio, ya que los alumnos egresaban con un leve barniz de cultura. Posteriormente lograron el reconocimiento oficial de la escuela cambiando al plan oficial de estudios. De esta manera podían preparar "familias netamente cristianas y respetadas que prosperaran no sólo en las grandes haciendas, sino en la industria, comercio y negocios vitales del país".[18] Los externos eran lugareños, hijos de comerciantes y hacendados que no pretendían una carrera, y muy pocos terminaban en la escuela sus estudios.

Periódicamente, los jesuitas han puesto en tela de juicio su propio método y lo han reelaborado.[19] México no fue la excepción y en estos años

[17] *Estudio de los colegios...*, 1968, pp. 406-407.
[18] *Estudio de los colegios...*, 1968, pp. 420-421.
[19] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 427.

empezaron a cuestionar la validez de sus programas clásicos, que evidentemente necesitaban adecuarse a los programas oficiales y a los requisitos de la nueva universidad. Los alumnos ya no los seguían y preferían continuar en la escuela preparatoria. Uno de los jesuitas insistía en la necesidad de formar buenos abogados, ingenieros o médicos que el país necesitaba, y en dejar de formar hacendados y comerciantes, que eran los únicos interesados en los programas clásicos.[20]

En 1905 los jesuitas abrieron su escuela en Guadalajara. Creció pronto y se acreditó entre "las buenas familias" de la ciudad. Seguía el plan de estudios de la capital y suplieron "sus deficiencias" con una buena selección de libros de texto, muchas veces publicados por los mismos maestros, "las visitas a clases frecuentes, el método de enseñanza y la docilidad de los profesores". El interés del rector se dirigía hacia los gabinetes de física y química, que llamaban poderosamente la atención de la sociedad.[21] En 1906 contaban con 90 alumnos externos, y en 1911 eran ya 360.

En 1907 abrieron en Orizaba una escuela nocturna para obreros, y en 1908, otra para sirvientas que tenía entre 50 y 80 alumnas. El colegio de paga en San Luis Potosí no tenía más de 30 alumnos,[22] pues se estableció para poder poner en funcionamiento un noviciado. Sin embargo, surgieron conflictos con el obispo, y los jesuitas se trasladaron a Parras, "ciudad de gente decente pero abandonada". Bajo la dirección de un maestro seglar y tres ayudantes, tenían 200 niños, y las religiosas del Divino Pastor se encargaron de 400 niñas. Aquí los gastos de las escuelas eran sufragados con donaciones de socios del Apostolado de la Oración, de otros colaboradores de la obra jesuítica y de los mismos padres de los alumnos. En Michoacán fundaron también otras escuelas más pequeñas con internado "para niños decentes"; en Mérida se dedicaron fundamentalmente a enseñar catecismo en 17 escuelas particulares; en León abrieron una misión; en Oaxaca ayudaron a la fundación de un colegio de religiosas y de la normal para profesoras. En Chihuahua mantuvieron una academia en la que se enseñaba inglés, francés, español, aritmética razonada y mercantil, contabilidad, taquigrafía, correspondencia mercantil, contabilidad y economía política.

Su obra educativa se extendió a la Tarahumara, donde su trabajo tenía más visos de misión que de escuela; en 1902 fundaron escuelas en Sisogichi, Norogachi, Carachi y Nonoava. Como ellos educaban únicamente a niños, algunas órdenes de religiosas, como las Siervas del Sagrado Corazón, se encargaron de la educación de las niñas en esas regiones.

[20] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 428.
[21] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 425.
[22] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 426.

Los hermanos maristas: una obra extensa

Esta orden francesa fue fundada por el abate Marcelino Champagnat, el 2 de febrero de 1817, para formar a hermanos catequistas. Pronto elaboraron una pedagogía basada en el principio siguiente: "Ser siempre razonables con los alumnos; exigirles, constantemente, con la palabra y más con el ejemplo, puntualidad, orden y limpieza en sus personas y en sus trabajos." El ideal educativo de Champagnat se ha resumido así: "La Escuela Marista es aquella en que maestros y discípulos se esfuerzan, por motivos sobrenaturales y dentro de un ambiente de alegría, confianza y respeto, en hacer bien lo que tienen que hacer." En México, su lema proclamaba formar "buenos ciudadanos y excelentes cristianos". Su pedagogía, en mucho una copia de la idea jesuítica, propugnaba establecer una disciplina "paternalmente fuerte", que consistía en exigir estricta puntualidad, silencio, atención en las aulas, eliminación de asuetos y un fuerte sentido de la competencia.[23]

Su arribo a México se debió, como en otros casos, a las peticiones hechas por diferentes grupos de católicos que no encontraban en sus localidades quienes atendieran la educación de sus hijos. Las peticiones fueron iniciadas en 1881 por yucatecos encabezados por la familia De Regil, quienes pedían maristas para las escuelas de Yucatán. Sin embargo, entre los superiores de Francia había cierta reticencia para enviar a sus hermanos a un país en el que las leyes liberales los rechazaban; mas las constantes súplicas de particulares, y aun de los obispos de las distintas diócesis, lograron convencerlos.[24] Los primeros maristas llegaron a Guadalajara en 1899 y poco más tarde otros cinco llegaron a Mérida. Para 1902 ya eran 74 los maristas en México.

En Guadalajara funcionaba la preparatoria de los jesuitas, que no satisfacía las necesidades de preparación católica de la juventud tapatía. Por ello, al llegar los maristas a esta ciudad fueron "aplaudidos por la sociedad y por la prensa" e inmediatamente obtuvieron, con ayuda de algunos patrocinadores de la obra, las casas para establecer sus escuelas. La primera de éstas fue la de la Inmaculada Concepción, que abrió con 60 alumnos.[25] Sin embargo, no todos comulgaban con la idea de los beneficios que podría ofrecer esta escuela, la cual desde sus inicios contó con detractores, como *El Chato* Padilla, director de *El Cascabel,* quien escribió: "Su enseñanza es alienante, y su acción perniciosa. Nada mejor pueden hacer las muy

[23] *Los hermanos maristas...,* 1977, pp. 35, 133-135.
[24] *Los hermanos maristas...,* 1977, p. 42.
[25] *Los hermanos maristas...,* 1977, p. 49.

dignas autoridades, que arrojar del país a gente tan funesta".[26] No obstante, pesaron más los reclamos de la sociedad y en 1908 los maristas fundaron otra escuela en Cocula llamada de la Purísima Concepción.

En 1899 llegaron a Yucatán cinco hermanos, quienes fueron recibidos por el Comité pro Colegio Marista, formado por "las más linajudas familias yucatecas".[27] En Mérida se les asignó la escuela de San Rafael, que era sostenida por las Conferencias de San Vicente y manejada por dos maestros seglares. Al llegar los maristas se inscribieron 100 niños y en los siguientes años tuvieron un promedio de 200 alumnos, repartidos en cuatro grupos. La escuela sostuvo otra nocturna para obreros que llegó a tener 80 alumnos mayores de 18 años.[28] Al sur de la ciudad de Mérida ocuparon también una vieja fábrica de hilados y tejidos, donde establecieron la escuela de El Telar, también sostenida por las Conferencias de San Vicente. Los alumnos eran internos; unos pagaban pensión y otros recibían becas de las mismas Conferencias. En esta escuela había talleres de carpintería, herrería, mecánica e imprenta.[29] También se hicieron cargo del único colegio católico para varones anexo al Seminario Conciliar de San Ildefonso, donde se impartía la enseñanza primaria y bachillerato. Este colegio se fundó para "contrarrestar, en cuanto fuese posible, el positivismo de las escuelas oficiales"; estaba en manos de los padres paúles.[30] Por conflictos con el seminario, esta escuela sólo operó con ellos hasta 1909. Los maristas abrieron en esta ciudad dos escuelas gratuitas: la del Sacratísimo Corazón de Jesús, en 1901, y el Colegio Católico de Santa Ana, en el barrio del mismo nombre.[31] Otros colegios maristas en Yucatán fueron los de Motul, la Escuela de San Luis Gonzaga en Valladolid, la Escuela Católica de Maxcanú, la Escuela de la Sagrada Familia en Espita, y la Escuela de Ticul. Fundaron también, en el sureste, la Escuela Libre de Campeche, el Colegio de San Luis Gonzaga de Tehuantepec, el Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, y el Colegio de San Juan Bautista en Tabasco.

La fama del Colegio de Guadalajara llegó a Michoacán y pronto los maristas recibieron llamados de diferentes poblaciones de ese estado. La primera fue Zamora, donde se hicieron cargo de la escuela de artes y oficios con el apoyo del obispo. El programa de la escuela, bastante ambicioso, comprendía doctrina cristiana, gramática superior, francés, aritmética

[26] Entre éstos estaban: Ignacio Peón y Peón, Bernardo Cano y Castellanos, Benito Aznar Santamaría, José Vales Castillo, Nicolás Carmona Luján y Alfredo Gil Casares; citado en *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 59.

[27] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 60.

[28] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 61.

[29] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 62.

[30] *Los hermanos maristas...*, 1977, pp. 63-64.

[31] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 64.

razonada, geometría, historia, ciencias naturales, comercio y agricultura.[32] Paralelamente se abrió una escuela gratuita que llegó a tener 150 alumnos.

En Jacona abrieron una casa para internado –noviciado cuyo objetivo era "adaptar a los niños bien de Zamora al régimen de nuestro noviciado"– con poco éxito, pues los internos no podían acostumbrarse a levantarse a las 4:30, a comer frugalmente, a largas horas de estudio, etcétera, por lo que, cuando el internado se vio paralizado por una fiebre tifoidea, volvió a abrir únicamente como noviciado.[33] En 1905 fundaron la escuela de Cotija, la cual tuvo corta vida ya que, si bien su escuela gratuita adjunta crecía rápidamente, la de paga tenía cada vez menos alumnos, por lo que fue cerrada tres años después.[34] En Uruapan, con sólo 20 alumnos, el colegio sobrevivió hasta 1913. La última escuela michoacana de la época fue la de Sahuayo, que prosperó en grande.

En El Bajío, los maristas abrieron escuelas en León e Irapuato. La primera, a solicitud del obispo del lugar, monseñor Leopoldo Ruiz y Flores, quien donó a estos educadores un edificio proyectado para una gran escuela de artes y oficios. Esta escuela recibió el nombre de Instituto Sollano (1903) y tuvo alrededor de 200 alumnos, internos y externos. Dicho colegio sobrevivió hasta 1914, fecha en que el edificio pasó a ser la Escuela de Medicina de la Universidad Estatal.[35] El Instituto Guadalupano de Irapuato (1903) también fue auspiciado por el obispo Ruiz y Flores, con la ayuda de los padres de familia que adquirieron el edificio a prorrata. El colegio no contó con mucha suerte en sus inicios ya que, por diversos motivos, no tuvo a los directores adecuados. Sin embargo, con la ayuda del nuevo obispo, Valverde y Téllez, el colegio se puso en marcha y funcionó hasta 1913, fecha en que se clausuró.[36]

La ciudad de México tuvo su primera escuela marista en 1901, bajo los auspicios del arzobispo Próspero María Alarcón y Sánchez de la Barquera, quien se ofreció a sufragar los gastos de instalación de los hermanos mientras no tuvieran entradas propias. Esta escuela recibió el nombre de Colegio Comercial de San Luis Gonzaga (comúnmente conocido como "de la Perpetua", por la calle en que se instaló posteriormente). El primer día se presentaron dos alumnos, quienes, al darse cuenta de que todas las clases eran en español, no regresaron;[37] seguramente esperaban, como era lo habitual en la época, que varias de ellas fueran en francés. El colegio reabrió

[32] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 81.
[33] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 82.
[34] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 83.
[35] *Los hermanos maristas...*, 1977, pp. 93-94.
[36] *Los hermanos maristas...*, 1977, pp. 94-95.
[37] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 98.

sus puertas y esta vez acudieron a él tres alumnos, pero la matrícula no se incrementaba debido a su localización, zona propia para el comercio mas no para el establecimiento de escuelas. Fue por esto que el arzobispo les proporcionó el antiguo palacio episcopal (antiguo palacio de la Inquisición) para que se mudaran y, finalmente, ahí empezaron a crecer. El colegio aumentó en forma notable su población escolar por lo que los hermanos decidieron que las hermanas de la Providencia de Gap se hicieran cargo de los grupos de párvulos y del primer año de primaria que juntos sumaban 130 alumnos.[38]

El auge del San Luis promovió la creación de una nueva escuela. Ésta se situaría definitivamente en la calle de Puente de Alvarado, en una casa muy grande que albergaría la escuela y la residencia de los hermanos. Esta escuela también creció hasta la caída de Victoriano Huerta.

Otro colegio capitalino fue el Colegio Luz Saviñón, fundado por un patronato con el mismo nombre. En esta escuela, los alumnos, medio internos y becados, eran sostenidos por el patronato. Pronto se abrió una escuela contigua sólo para externos. Por el rumbo de Tlalpan, los hermanos se hicieron cargo del Asilo Patricio Sáenz, orfanatorio que sólo recibía a quienes tuvieran "una excelente recomendación y se escogía solamente a los que eran huérfanos de padres y de familias muy honorables que habían venido a menos por alguna circunstancia"; por consiguiente, era éste un orfanatorio para gente de "alcurnia".[39]

Cuentan ellos de su visita al presidente Porfirio Díaz, "que los recibió con suma complacencia. Se interesó vivamente por el estado de las obras maristas de México y los alentó para que fundaran más y más escuelas: mientras más, mejor. ¡La Nación las necesita!"[40]

Varios colegios más abrieron los maristas en el país, como el de Cuernavaca (1902), el Colegio Guadalupano de Tulancingo (1903), con 80 alumnos de paga y 150 gratuitos, y el Instituto Científico de la Sagrada Familia de Monterrey (1905).[41]

Los salesianos: escuelas populares

Otra orden requerida por miembros de la sociedad mexicana fue la de los salesianos. Esta institución, de origen italiano y dedicada únicamente a la educación, fue solicitada por siete socios del Círculo Católico, formado por

[38] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 101.
[39] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 103.
[40] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 99.
[41] *Los hermanos maristas...*, 1977, pp. 107-109.

porfiristas ricos, encabezados por el señor Ángel Lascuráin; este mismo grupo fundó la Pía Unión de los Cooperadores, que se encargaría de reunir los fondos necesarios para poner en marcha las escuelas que atendería la orden. Como a pesar de su llamado los salesianos no llegaban, la Pía Unión inició el funcionamiento de una escuela a la "manera salesiana", con talleres de tipografía y zapatería y con clases elementales nocturnas, para niños pobres y abandonados. Viendo el interés de estas personas, el rector general en Italia envío a un grupo de cinco salesianos, que llegó a Veracruz en 1892.[42] Dos años después llegarían seis hermanas salesianas, llamadas Hijas de María Auxiliadora, para dedicarse "particularmente a la educación cristiana de la niñez y juventud necesitada y especialmente al más pobre"; se dedicaron en lo fundamental a la educación de la mujer.[43] La "alta sociedad" los acogió con beneplácito, ya que se harían cargo de un grupo social que internamente les provocaba sentimientos de culpa. También a Díaz le pareció prudente y conveniente su venida ya que, según nos cuentan ellos mismos, "el señor presidente nos recibió con singular bondad y se complació en saber el fin de nuestra venida, esto es: la educación de los niños pobres y abandonados".[44]

Esta orden italiana de San Juan Bosco o Salesiana, vino a México con la idea expresa de establecer un tipo de educación para la clase obrera. Su fundador pensaba en la necesidad de remediar la descristianización de estos jóvenes creando un sistema de talleres para su formación y mantenimiento; su objetivo era formar "honestos ciudadanos y buenos cristianos". El fundador de los salesianos decía de su obra que "ni siquiera merece el nombre de sistema y consiste en divertir para enseñar, asistir para educar, proveer a las necesidades de la vida para recordar las máximas eternas, serenar la mente para tranquilizar el corazón".[45] La originalidad de esta obra salta a la vista, pues su interés fundamental se centraba en la capacitación de los jóvenes para el trabajo, y sólo se seguían los estudios elementales como parte de la preparación técnica. La importancia de sus objetivos y de la capacitación técnica la expresaba así: "Si en las escuelas profesionales la enseñanza primaria obligatoria queda trunca, ¿de que vale a un adolescente saber leer y escribir, conocer historia y geografía y tener una idea general del saber humano, si sus manos están atadas por la incapacidad para el trabajo?" Para esos hermanos, las escuelas profesionales tenían una finalidad en sí mismas; se trataba de formar técnicos medios, maestros y

[42] *Salesianos: 80 años...*, 1972, p. 30.
[43] *Salesianos: 80 años...*, 1972, p. 55.
[44] *Salesianos: 80 años...*, 1972, p. 31.
[45] *Salesianos: 60 años...*, 1955, p. 8.

oficiales ya que esta preparación era necesaria para modernizar al país.[46] En 1893 se inicia la construcción del Colegio de Santa Julia en la capital, quizá el más conocido de los salesianos. Estaba situado al noreste de la ciudad de México, y limitaba con la Hacienda de los Morales y con el camino de Popotla y el de San Juanico; la zona correspondía a un barrio de clases media y baja, como en la actualidad. Desde su fundación en 1896, ya contaba con un programa definido de trabajo. Estaba destinado a educar niños y jóvenes pobres, instruyéndolos en un arte u oficio. Los talleres del recinto eran: zapatería, sastrería, carpintería, herrería, panadería, imprenta y encuadernación.

La instalación de los talleres se hacía basándose en las aportaciones realizadas por los cooperadores o benefactores de esta obra. En su mayoría, los talleres contaban con los elementos de trabajo necesarios para poder enseñar los oficios. Los salesianos relatan en sus memorias lo siguiente:

> Entrar en un taller salesiano produce una impresión extraña. ¡Un gran taller de carpintería! El ruido de los diversos instrumentos, desde el serrucho y martillo primitivos hasta las máquinas modernas motorizadas, el polvo del ambiente, el aserrín en el suelo, las maderas apiladas contra las paredes, los muebles de estilo que van surgiendo de las hábiles manos, son comunes a todos los talleres profanos. Pero la seriedad y contracción al trabajo hace olvidar a esos niños juguetones de hace unos momentos. Sus rostros son de hombres, sus manos de niños. Alrededor del maestro estos niños se mueven con agilidad de sabios resortes. Obediencia, responsabilidad, silencio, miradas inocentes, un sacerdote preside desde su escritorio y más arriba un crucifijo.[47]

Además del aprendizaje en los talleres, los alumnos tenían dos horas de clases elementales y también dibujo, canto y música. Ahí mismo se inició la construcción de un "teatrito" que era parte del sistema empleado por los hermanos para "la moralización de la clase obrera".[48] Los alumnos estaban en régimen de internado. Los talleres salesianos empezaron a trabajar en Puebla en 1894 y, al igual que en México, los abrieron de carpintería, zapatería, tipografía y, semanas después, los de sastrería y herrería. El colegio de la angelópolis se inició con 30 alumnos y en 1896 ya contaba con 90 internos y 50 externos. Ahí, "unos seguían el aprendizaje de algún oficio y los demás atendían los estudios elementales para después pasar al aprendizaje de cualquier oficio de los ocho que se tenían entonces". En 1897 se inauguró la banda de música, "que hizo historia entre la sociedad poblana".

[46] *Salesianos: 60 años...*, 1955, p. 18.
[47] *Salesianos: 60 años...*, 1955, p. 19.
[48] *Salesianos: 80 años...*, 1972, p. 42.

En Morelia, los salesianos se asentaron en 1901 y abrieron los talleres de sastrería, zapatería, carpintería, y, poco después, los de imprenta y mecánica, los cuales cerraron por falta de trabajo. A Guadalajara llegaron en 1905 y se hicieron cargo del Asilo de San Vicente de Paul, que contaba con 25 jóvenes. Este asilo trabajó durante un año y después se pasó al colegio del Espíritu Santo como Escuela de Artes y Oficios, que fue desde entonces obra principal de Guadalajara.[49]

Otras órdenes de religiosos educadores ya existentes en esos años fueron los padres maristas, con dos escuelas en la ciudad de México, los Oblatos de María, con una escuela en Puebla, y los Escolapios, también con una escuela poblana.[50]

La educación femenina

Las mujeres religiosas también desarrollaron una importante labor educativa en favor de la niñez femenina. Las hermanas de María Auxiliadora, o salesianas, pronto tuvieron casas en Santa Julia, San Ángel y Jesús María en México, Linares, Ciudad Victoria, Monterrey, Montemorelos, Morelia, Chipilo, Puebla, Guadalajara y Colima. El asilo para niñas pobres que se instaló en Santa Julia con el nombre de Colegio de María Auxiliadora se inició con cupo para 300 alumnas. Ellas, como la mayoría de las niñas de la época, si eran educadas y se les daba alguna instrucción era para "las labores propias de su sexo y el manejo de la familia".[51] Más tarde, estas obras femeninas tuvieron escuelas para pensionistas y para obreras, diurnas y nocturnas, con instrucción primaria y superior, normal y comercio, jardín de la infancia, economía doméstica y círculo de ex alumnas.

Otras órdenes de religiosas que se dedicaron a la educación femenina por aquellos años fueron: las Religiosas de la Enseñanza, con 12 escuelas en 10 lugares de la República; las josefinas, con 19 escuelas en otros tantos lugares; las guadalupanas, con 17 escuelas en 18 pueblos y ciudades; las Religiosas del Sagrado Corazón, con cinco escuelas en México, Guanajuato, San Luis Potosí, Guadalajara y Monterrey; las Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado, con 10 escuelas en ocho diferentes entidades; las teresianas, con 13 escuelas diseminadas hacia la zona sur de la República; las ursulinas, con un colegio en Puebla; las Religiosas del Verbo Encarnado y Santísimo Sacramento, con 12 instituciones; las salesas, con cuatro escuelas, y las Esclavas del Divino Pastor, con cinco escuelas.[52] Sin embargo, los

[49] *Salesianos: 80 años...*, 1972, p. 50.
[50] Bravo Ugarte, 1966, p. 146.
[51] *Salesianos: 80 años...*, 1972, p. 42.
[52] Bravo Ugarte, 1966, p. 149.

datos exactos y el número de congregaciones que realmente operaban es difícil de conocer. Ya monseñor Luis María Martínez lo señalaba al afirmar: "No, no me pregunten ustedes ni el número, ni el nombre de las congregaciones femeninas que hay en la arquidiócesis. El único que lo sabe es el Espíritu Santo que, supongo, las inspiró. A Él no se le escapa ni su número, ni su nombre."[53]

Perfil de la escuela confesional durante el porfiriato

En general, la edad de los educadores que vinieron del extranjero oscilaba entre los 18 y los 50 años de edad, es decir en promedio, 36. Casi todos tenían preparación de maestros de primaria; los franceses poseían el "Brevet" elemental, indispensable para todo educador francés; otros tenían el grado "superior", y algunos tenían un certificado de "aptitudes pedagógicas" equivalente al certificado de la normal superior, además de su obvia preparación religiosa. Es inobjetable el hecho de que, en general, junto a esta preparación, haber emigrado a tierras "exóticas" y extrañas pensando en no volver "nunca" a su lugar de origen, hacía de ellos buenos maestros; su trabajo era la única razón de su vida. De 196 hermanos lasallistas que llegaron a México antes de 1941, sólo 21 desertaron, algunos debido a la primera guerra mundial.[54]

Gran parte del éxito de su estancia en este país fue la buena acogida que la sociedad mexicana les brindó, haciendo que su exilio o su incorporación al magisterio nacional fuera "dulce". Uno de ellos relata:

> No me puedo figurar que estoy en México, me parece estar en Francia en algún pensionado de provincia. Sólo cuando salgo de la casa me doy cuenta al ver tantas gentes de colores múltiples [sic]; viendo esos sombreros puntiagudos y tantos pies descalzos, entonces empiezo a creerme fuera de Francia.[55]

Las escuelas de religiosos contaban, como era lógico, con el apoyo de familias "muy católicas y practicantes", por lo que, en materia religiosa, el papel de estas escuelas se simplificó bastante y consistió en "profundizar la fe que ya llevaban bien anclada". La práctica religiosa en todas ellas consistía en una labor catequística, las oraciones de principio y fin de clase, los "acordemos" de cada hora o media hora. También preparaban a los niños para la primera comunión con retiros espirituales de tres días y rosa-

[53] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 23.
[54] *La Salle...*, 1982, p. 96.
[55] *La Salle...*, 1982. p. 42.

rios. Eran fundamentales las prácticas diarias de devoción y la celebración de las fiestas religiosas en las que se infundía el amor a la Virgen y a los santos. A los alumnos mayores se les ofrecía la Congregación Mariana, la Congregación del Santo Niño Jesús, la guardia juvenil, etcétera. La primera hora del día se dedicaba a la enseñanza religiosa y se oficiaba la misa. Como, entonces, para recibir la comunión debían ayunar desde la noche anterior, algunos colegios, como los de jesuitas, regalaban el desayuno a los niños; los lasallistas no lo hacían por falta de recursos. Un importante papel en la formación religiosa de los alumnos lo desempeñaba el trato con el director espiritual, es decir, la constante relación entre el sacerdote encargado de este aspecto educativo y los alumnos a través de la confesión frecuente.[56]

Con el tiempo no todas las escuelas siguieron siendo gratuitas. La realidad mexicana, polarizada en estratos de altos recursos económicos y otros paupérrimos, se reflejó en la educación privada. Las familias acomodadas deseaban que sus hijos se educaran en las escuelas de religiosos y empezaron a exigir el cobro de colegiaturas para evitar la asistencia de "todo tipo de niños". Para seguir con su labor de enseñanza con los niños de pocos recursos, los hermanos lasallistas, como muchas otras órdenes de religiosos, negociaban que junto a la escuela de paga se estableciera una escuela gratuita sostenida por las mismas escuelas de paga. Las familias sufragaban una cantidad extra al mes para el mantenimiento de esas escuelas, de sus profesores, más capilla y capellán. Los religiosos se comprometían a exigir que todos los niños que acudieran a la escuela "para pobres" fueran "calzados, limpios y convenientemente vestidos a fin de calmar cierta repugnancia de las familias en contra de los más pobres, y para conservar el aspecto de su hermoso colegio".[57] La justificación del cambio a una educación retribuida, según nos cuentan, tuvo tres motivos: formar mejor a los preparatorianos, complacer a ciertas familias acomodadas que tenían reparos en enviar a sus hijos a la escuela gratuita y, finalmente generar algunos recursos,[58] aunque órdenes religiosas, como la de los jesuitas, en general tuvie-

[56] *La Salle...*, 1982, p. 75.

[57] Los lasallistas tuvieron 12 escuelas gratuitas y 1 semigratuita: 1. San Juan Bautista Lasalle, Puebla, 528 alumnos. 2. Asilo de las Hijas de la Inmaculada Concepción, Saltillo, 255 alumnas. 3. Escuela, Acatzingo, 66 alumnos. 4. San Juan Bautista Lasalle, Saltillo, 280 alumnos. 5. Calle nueva, Querétaro, 290 alumnos. 6. San José, Zacatecas, 210 alumnos. 7. La Purísima, Zacatecas, 269 alumnos. 8. Colegio Guadalupano, Monterrey, 212 alumnos. 9. Colegio Sagrado Corazón de Jesús, México, 290 alumnos. 10. San Ignacio, Puebla, 249 alumnos. 11. Escuela San José (semigratuita), Toluca, 188 alumnos. 12. San Juan Bautista Lasalle, México, 220 alumnos. 13. Nuestra Señora de Guadalupe, Torreón, 180 alumnos (*La Salle...*, 1982, p. 42).

[58] *La Salle...*, 1982, pp. 80-81.

ron la mira puesta en la educación de la "gente decente", antiguos conservadores o liberales moderados que formarían los cuadros influyentes de la sociedad.

Su funcionamiento

La organización escolar fue similar en todas las escuelas particulares; en comparación con las escuelas públicas, que muchas veces tenían sólo los primeros grados de enseñanza, desde el porfiriato las primarias particulares contaron en su mayoría con los seis grados oficiales, donde se seguían las materias del programa oficial, como lengua nacional, escritura, cálculo, nociones de geometría, historia natural, historia y geografía de México, enseñanza cívica y moral, canto, dibujo y trabajos manuales. Este programa en ocasiones era considerado inadecuado; los jesuitas afirmaban que "se llenaba el cerebro del niño con fórmulas matemáticas y términos técnicos antes de hacerlo capaz de entender las cosas y raciocinar",[59] por ello, las escuelas particulares generalmente ampliaban los programas con materias, tanto de tipo académico como técnico, de lenguas extranjeras y religión.

Una guía de la época para presentar el examen del primer curso de educación primaria superior de una escuela particular (Escuela del Sagrado Corazón de María, para niñas), nos da una idea de lo mucho que se exigía a los estudiantes en esos años para aprobar el equivalente a un cuarto año de primaria. El programa, que puede parecer excesivo, es una muestra de lo que se enseñaba a un niño de nueve o diez años. Cabe destacar que no incluía temas de historia de México.[60]

[59] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 36.

[60] 1. El decálogo. 2. Los mandamientos. 3. El pecado. 4. Virtudes y buenas obras. 5. Los sacramentos. 6. La oración. 7. Dios y sus atributos. 8. Doctrina y misterios de la Santísima Trinidad. 9. Misterio augusto de la Encarnación. 10. Últimos fines y postrimerías del hombre. Historia Sagrada: *Antiguo Testamento:* 1. Historia primitiva desde Adán hasta Abraham. 2. Elección del pueblo de Israel desde Abraham hasta Moisés. 3. Educación del pueblo de Israel desde Moisés hasta David. 4. Grandeza del pueblo de Israel desde David hasta su desmembración. 5. El reino de Israel hasta su destrucción en el cautiverio. 6. El reino de Judá hasta el cautiverio de Babilonia. 7. Libertad del pueblo judío y su alianza con los romanos hasta el nacimiento de Jesucristo. *Nuevo Testamento:* 1. Nacimiento de Jesucristo. 2. Vida pública de Jesucristo. 3. Pasión y muerte de Jesucristo. 4. Glorificación de Jesucristo. 5. Historia de los apóstoles. Lengua nacional: 1. Lectura explicada y estética. 2. Partes de la oración variables e invariables. 3. Género, números y casos. 4. Grados, prefijos y sufijos. 5. Conjugaciones de los verbos regulares de la primera, segunda y tercera conjugación. 6. Clases de verbos irregulares y sus conjugaciones. 7. Tiempos simples y compuestos. 8. Del gerundio y del participio. 9. Partes de la oración que componen un pensamiento: sujeto, verbo, atributo, complemento directo, indirecto y circunstancial, y el orden regular y figurado. 10. Dar a un pensamiento el mayor número de formas posibles. 11. Uso de la B y de la V. 12. Ejercicios de composición por los alumnos. 13. Recitaciones: "La tórtola", "Una distribución de premios". Aritmética: 1. Sistema de numeración. 2. Abreviaturas de la multiplicación y división de manera de probar los productos y cuocientes

Los estudios superiores

Hacia 1900, se llamaban estudios superiores tanto los de secundaria como los de preparatoria, agricultura y comercio. De 1896 a 1901 la educación superior constaba de cuatro años divididos en semestres, en 1901 se aumenta-

---

[sic] parciales. 3. Números quebrados. 4. Ejercicios de las cuatro operaciones de números mixtos. 5. Extracción de raíz cuadrada. 6. Regla de tres simple con fracciones comunes y números mixtos y por reducción a la unidad. 7. Regla de tres compuesta. 8. Regla de compañía simple. 9. Regla de compañía compuesta. 10. Regla de interés. 11. Ejercicios de gráficos fáciles. Geometría: 1. Línea, posición de la recta. 2. Circunferencia y ángulos. 3. Triángulos y sus propiedades. 4. Área de los triángulos. 5. Cuadriláteros. 6. Área de los cuadriláteros. 7. Polígonos. 8. Área de los polígonos. 9. Área del círculo. 10. Semejanza de triángulos. Geografía: 1. Extensión, límites, situación, fronteras, litorales e islas de la República mexicana. 2. Sierras principales y alturas notables. 3. Distribución de aguas, vertientes del Golfo, vertientes del Pacífico y vertientes interiores. 4. Ríos principales. 5. Población, razas, idioma y religión. 6. Forma de gobierno. 7. Vías de comunicación. Ferrocarriles. 8. Agricultura y su desarrollo en diferentes partes del país. 9. Variedad de temperaturas por razón directa a la altura sobre el nivel del mar. 10. Medida del tiempo, desigualdad de los días y las noches y años comunes y bisiestos. 11. La Luna, distancia de la Luna a la Tierra. Historia General: 1. Prehistoria. 2. Los egipcios. 3. Los asirios y caldeos. 4. Los fenicios. 5. Los hebreos. 6. Los griegos y espartanos, sus leyes y religión. 7. Guerras médicas. 8. Ruinas de Atenas. 9. Degradación de Esparta. 10. Conquistas de Alejandro. 11. El pueblo romano. 12. El Consulado. 13. Guerras púnicas. 14. Los primeros césares. 15. Conquistas del Evangelio. 16. Organización de Francia. 17. Las cruzadas. 18. El siglo de Luis XIV. 19. El reinado del terror. 20. El imperio napoleónico. 21. Compendio de la historia contemporánea. Física: 1. La materia y las menores partículas. 2. Elasticidad y resistencia. 3. La adherencia. 4. El centro de gravedad. 5. La palanca. 6. La presión sobre el fondo. 7. Vasos comunicantes. 8. Empuje hacia arriba. 9. La flotación. 10. Generalidades sobre los gases. 11. Presión atmosférica. 12. En qué consiste y cómo se propaga el sonido. 13. Velocidad del sonido. 14. Esencia de la luz. 15. Propagación de la luz. 16. Velocidad de la luz. 17. Reflexión de la luz. 18. La dispersión de la luz. 19. La cámara fotográfica. 20. Termómetros. 21. Dilatación de sólidos, líquidos y gases. 22. Dilatación cúbica y lineal. 23. Máquinas de vapor. Las calderas. 24. La destilación. Los alambiques. 25. Caracteres de los imanes. Química: 1. Nociones fundamentales en el estudio de la química. 2. Metaloides monovalentes. Hidrógeno, cloro y yodo. 3. Metaloides disolventes. Oxígeno. 4. Metaloides trivalentes. Nitrógeno. 5. Química del carbón y sus propiedades. 6. Los metales. Potasio, sodio, cobre, plata, oro, zinc, estaño, plomo y hierro. Instrucción Cívica: 1. Principios fundamentales de la Constitución. 2. Derechos del hombre (artículos del 1 al 29). 3. De los extranjeros. 4. De los ciudadanos mejicanos. 5. Del gobierno y sus formas. 6. Forma del gobierno de la República mexicana. 7. Poder ejecutivo. Presidente de la República, sus secretarios de Estado y funciones que les están encomendadas. 8. Poder legislativo. 9. Poder judicial. 10. Leyes de Reforma. Caligrafía: 1. Ejercicios de escritura en carácter grueso con y sin muestra. 2. Ejercicios en carácter mediano con y sin muestra. 3. Ejercicios en carácter fino con y sin muestra. Inglés: 1. Nombres substantivos. 2. Adjetivos, colores, etc. 3. Comparativos y superlativos. 4. Verbos ser y estar. 5. Partes del cuerpo. 6. Verbos más comunes: ir, venir, tomar, poner, etc. 7. Preposiciones y adverbios. 8. El alfabeto; verbos deletrear, escribir, leer, comenzar y acabar. 9. Verbos auxiliares: poder, tener, etc. 10. Los cinco sentidos y los verbos correspondientes. 11. Flores, frutas y comestibles. Verbos gustar, comer, beber, cortar. 12. Conversación. Verbos reír, hablar, jugar, etc. Segunda parte del método Berlitz. Lectura "The Mother and her

ron dos años. En 1907 se redujo a cinco años. La preparatoria, poco concurrida por entonces, incluía a la secundaria; cada estado o entidad federativa de la República tenía su propia legislación escolar y en cada uno de ellos variaba la duración de los programas. Éstos eran en general semejantes a los de la Escuela Nacional Preparatoria en donde seguía de moda el positivismo comtiano. Así, por ejemplo, en Querétaro los jesuitas llevaban los mismos programas que en la Escuela Preparatoria de México: en los primeros años se daba aritmética razonada, geometría, lengua nacional, primer curso de francés, dibujo y trabajo manual. En segundo, matemáticas (trigonometría rectilínea y esférica), geometría analítica, cálculo diferencial e integral, raíces griegas, lengua nacional y comentario de textos, segundo curso de francés, primer curso de inglés, dibujo y trabajo manual. En tercero llevaban cosmografía y nociones de mecánica, física, lengua nacional y lecturas comentadas, segundo curso de inglés, dibujo y trabajo manual. En cuarto cursaban química y nociones de mineralogía, tercer curso de inglés, fragmentos escogidos de literatura universal. En quinto, zoología, elementos de anatomía y fisiología humana, psicología, lógica y moral, historia de México, historia general y fragmentos escogidos de literatura hispanoamericana.[61]

Los exámenes no tenían reconocimiento oficial si no se efectuaban frente a un jurado nombrado por el gobierno, que proporcionaba boletas canjeables por certificados. Las calificaciones a la manera antigua eran: primaria, que equivalía a perfectamente bien; secunda, que era muy bien; tercera, equivalente a bien y, por último, cuarta, que era regular. En general las historias de esos colegios hablan del éxito que sus alumnos alcanzaban en los exámenes con las consiguientes felicitaciones de las autoridades oficiales. Los jesuitas cuentan que, para 1914, "los colegios competían en aptitud con los establecimientos extranjeros. Se encontraban repletos de alumnos excepto quizá el de Saltillo. Sus gabinetes de Física, Química e Historia Natural, sus bibliotecas y demás departamentos se podían decir inmejorables".[62] Los edificios de sus colegios, construidos ex profeso para ese fin, "eran amplios, con extensos patios de juegos, cobertizos, baños, salones de actos, dormitorios y capilla".[63] Otros, sin embargo, eran locales adaptados con bastantes limitaciones de espacio.

Children". Cuadro mural: "La Primavera". Conversación. DIBUJO: 1. Elementos de rectas afianzadas con grapas. 2. Elementos de rectas y curvas afianzadas con grapas. 3. Ejecución de los modelos núms. 8, 9 y 10. 4. Ejecución de los modelos núms. 11, 12, 13 y 14. 5. Ejecución del modelo núm. 15. 6. Ejecución de dibujos de inventivas del maestro y alumnos. 7. Ejecución de inventivas. 8. Barnizado y colocación de los trabajos en sus respectivos cartones (AHSEP, Escuela del Sagrado Corazón de María, caja 20, exp. 29).

[61] Bazant, 1993, pp. 200-201.

[62] Bazant, 1993, pp. 194-195.

[63] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 36.

Relatan los jesuitas que los exámenes de sus alumnos eran brillantes; sin embargo, en su Instituto Científico de la ciudad de México, sólo terminaba el curso completo 5% de los alumnos. Así, de 2 000 alumnos que ingresaron a la escuela en 15 años, únicamente cerca de cien completaron sus estudios. Por ello se pensó en dejar los estudios avanzados con el programa oficial para los "más inteligentes" y abrir cursos de formación religiosa y moral y estudios comerciales para los otros.[64] La disciplina era férrea y se daba importancia a los deportes que "suavizaban las necesarias cortapisas a la libertad juvenil".

Los maristas únicamente proporcionaban carreras cortas, como teneduría de libros, contador, secretario bilingüe, etcétera, pero los padres de familia de sus alumnos les pedían la preparatoria para poder seguir una educación universitaria. Fue así como en su colegio de San Luis Gonzaga se abrió en 1912 el primer año de preparatoria, y fue creciendo con el paso de los años con el nombre de Colegio Francés. Para alojar a estos alumnos fue necesario construir un segundo piso al palacio episcopal.[65]

La enseñanza comercial se creó para aquellos que no aspiraban a cursar otro tipo de carrera profesional. Este nivel no estaba reconocido oficialmente, por lo que muchas veces servía a la escuela de camuflaje para poder inscribir en ella a sus alumnos novicios o, como se verá más adelante, inscribir a estos cursos a niños de primaria o de secundaria en épocas de persecución religiosa. Estos estudios se realizaban en tres años y dentro de su programa se impartía, en primer año, instrucción religiosa y moral, aritmética, álgebra, geometría, lengua nacional, francés, inglés, dibujo, teneduría de libros, contabilidad, caligrafía, dactilografía. En segundo se agregaban correspondencia comercial, geografía general, ciencias aplicadas al comercio y a la industria. En tercer año los estudios se completaban con estenografía, operaciones financieras, derecho mercantil y economía política. Es importante hacer notar que hasta ese momento se inició la enseñanza del idioma inglés, cuando se percibió la importancia de esta lengua en función de las transacciones comerciales.[66]

También se hicieron algunos intentos para poner escuelas de agricultura pero tuvieron poco éxito. Tal fue el caso de la obra iniciada por los lasallistas en 1911 en la ciudad de México para formar a jóvenes católicos que deseaban estudiar agronomía en el país. Esta escuela funcionó durante cuatro años y llegó a tener 19 alumnos: 17 internos, uno externo y uno medio interno. Su cierre se debió fundamentalmente al movimiento revolucionario.[67]

[64] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 37.
[65] *Los hermanos maristas...*, 1977, pp. 100-101.
[66] *La Salle...*, 1982, p. 81.
[67] *La Salle...*, 1982, p. 83.

Los protestantes

Durante el porfiriato, como lo afirman las estadísticas oficiales, el número de las escuelas primarias se incrementó rápidamente, aunque los intereses del gobierno en cuanto a la distribución de las escuelas se hizo de una manera desigual; las ciudades tuvieron primacía en cuanto a apertura de escuelas en relación con el campo, que quedó abandonado para que otro tipo de instituciones interviniera.

Tal fue el caso de las escuelas administradas por protestantes, que proliferaron en el área rural.[68] Un investigador sostiene que el protestantismo proponía un cambio de valores, una reforma religiosa que llevara a la sociedad impregnada de catolicismo hacia una sociedad corporativista, restándole importancia al individuo y dándosela al pueblo, considerado como "un conjunto de individuos ciudadanos". Los protestantes vieron en la educación cívica el "instrumento idóneo para lograr esa transformación progresiva de los valores que se buscaba".[69] Según este investigador, "las metas de dichas sociedades no eran únicamente convertir al individuo a los principios religiosos protestantes, sino asegurarle también la posibilidad de educarse". Entendían su misión como la de "educar a las masas populares, dándoles todo tipo de conocimientos útiles, tanto humanos como divinos..."[70] Una de sus metas pedagógicas consistía en "formar el carácter de los alumnos, enseñarlos a pensar por sí mismos, desarrollar en ellos 'un espíritu sano en un cuerpo sano' e iniciarlos a la vida democrática, creándoles una conciencia civica".[71]

La enseñanza protestante buscaba "formar un conjunto de miembros sanos, vigorosos, útiles, honrados y cumplidos ciudadanos", objetivos que no variaban mucho de lo que pretendía el Estado o la Iglesia católica. Esta pedagogía implicaba un fundamento moral cuyo origen se encontraba en la naturaleza religiosa del hombre, "porque la limpieza de corazón, que es el origen de la rectitud de la conducta, es el fin último y supremo de la religión cristiana".[72]

La meta de la educación protestante consistía en "desarrollar un aprendizaje de las prácticas democráticas, transmitir la ideología liberal pura y transformar al alumno en portador de una concepción individualista e igualitaria de las relaciones sociales", lo que tampoco difiere de los objetivos católicos.[73]

[68] Bastian, 1987, p. 242.
[69] Bastian, 1987, p. 246.
[70] Bastian, 1987, pp. 246-247.
[71] Bastian, 1987, p. 264.
[72] La ofrenda escolar, 15 de noviembre de 1907, p. 1. Citado por Bastian, 1987, p. 272.
[73] Bastian, 1987, p. 278.

Para llevar a cabo estas metas se basaron en los programas de las escuelas oficiales. "Lo que si las diferenció fue, sobre todo, el doble acento puesto, por una parte, en la formación del individuo como actor social y, por la otra, por ende, en la necesaria inculcación de prácticas y valores democráticos", que no eran otros sino formar ciudadanos y moralizar a las masas.[74] Otra gran diferencia que no menciona este historiador es el énfasis que se daba a la enseñanza del protestantismo.

Todas las iniciativas oficiales fueron apoyadas por los maestros protestantes, que, a diferencia de los católicos, no pusieron reparo en aceptar el laicismo y acogieron (obligadamente) la conducción del Estado, sometiéndose a los programas oficiales y a los exámenes elaborados por las autoridades escolares municipales y estatales, "si bien su aceptación del laicismo fue en el sentido que le dio Justo Sierra: 'Un sinónimo de neutral, nunca de antirreligioso o sectario [...] que ni combate ni niega la idea de Dios'". Así los protestantes podían transmitir su doctrina sin comprometerse con el Estado en el sentido que daban al laicismo tal connotación, la cual hacía posible hablar de Dios sin manifestar que la educación que impartían fuera religiosa.[75] Su posición de condescendencia con los programas y métodos oficiales y su afán por conciliar sus teorías con las del Estado les permitió una existencia tranquila, por lo menos hasta finales de los años veinte.

Los protestantes tuvieron influencia en los estados de Hidalgo (que en 1908 contaba con 22 escuelas abiertas todos los días y 1 387 alumnos), Tlaxcala, México, Coahuila, Tamaulipas, Nuevo León, Michoacán (en donde el censo de 1904 señala la existencia de ocho escuelas presbiterianas, establecidas en rancherías, frente a tres católicas, 33 estatales, y una sostenida por liberales),[76] o Chihuahua, donde también establecieron sus propias normales para formar maestros que serían aprovechados en sus mismas escuelas. Cuando comenzaron a crecer, sintieron la necesidad de reclutar a maestros que fueran normalistas pero que a la vez fueran adeptos al protestantismo, lo que facilitaría el proselitismo dentro y fuera de sus propias escuelas.[77] En 1910, después de 25 años de actividad, la escuela normal presbiteriana para mujeres de Saltillo había formado a 137 maestras, de las cuales 27 se encon-

[74] Bastian, 1987, pp. 262-263.

[75] Bastian, 1987, p. 270.

[76] Bastian, 1987, p. 248.

[77] En el Norte sostuvieron seis escuelas normales, la mayoría para mujeres; dos en Chihuahua, tres en Saltillo, y una en Monterrey. En 1910, después de 25 años de actividad, la escuela normal presbiteriana para mujeres de Saltillo había formado a 137 maestros, de los cuales 27 se encontraban empleados en las escuelas protestantes y 52 en las públicas (Bastian, 1987, pp. 250-251).

traban empleadas en las escuelas protestantes y 52 en las públicas.[78] Entre 1872 y 1911, los protestantes contaron con 16 escuelas superiores para hombres y 22 para mujeres.[79] Los protestantes también se situaron en la periferia de las ciudades, con aquellos inmigrantes que llegaban del campo. Las metas de estos educadores no se limitaron a la educación primaria, sino que su interés se prolongó hasta las escuelas de educación superior que poco a poco se fueron organizando conforme al modelo americano.

La proporción de escuelas católicas y protestantes durante el porfiriato era de 3 a 1 en todo el país, y estas últimas representaban 7% del total de escuelas particulares, cifra muy significativa en ese entonces. Jean-Pierre Bastian calcula la existencia de 2 650 escuelas privadas en 1900, de las cuales 166 eran protestantes, 173 pertenecían a asociaciones diversas, 493 al clero, y el resto eran de particulares. En relación con el total de escuelas en el país, las protestantes representaban alrededor de 1.7%, mientras que las escuelas católicas representaban 4.8 por ciento.[80] Nuevamente hay que hacer la aclaración de que muchas escuelas parroquiales no estaban consideradas en las estadísticas, lo mismo que muchas pequeñas escuelas de índole familiar, cuya existencia no era reportada a las autoridades educativas y mantenían un número bajo de alumnos.

Escuelas protestantes en México[81]

Año	*Alumnos*	*Escuelas*
1888	2 940	96
1892	6 363	145
1903	9 290	166
1911	11 682	163

Parece ser que sólo en el estado de Tamaulipas las escuelas protestantes rebasaron en número a las católicas. Muchos pueblos hicieron peticiones a los protestantes para que las establecieran, pero la falta de recursos lo impidió. Para mantener estas escuelas, los protestantes "a menudo buscaron compartir los gastos con los municipios liberales", y el resto de sus ingresos lo obtenían de ayudas locales o de los fondos estadunidenses de las misiones.[82]

[78] Bastian, 1987, p. 251.
[79] Bastian, 1987, pp. 578-579.
[80] Bastian, 1987, p. 256.
[81] Bastian, 1987, p. 252.
[82] Bastian, 1987, pp. 254-255.

Un caso especial

Los mormones fundaron su secta en el año de 1830 en el estado de Nueva York, en Estados Unidos y tres años más tarde crearon su primera escuela. Los mormones proponen una religión que incluye de manera importante los valores de la educación, adhiriéndose a principios tales como "aprended de los mejores libros para desarrollar vuestras mentes", "cualquier conocimiento adquirido por uno en esta vida se levantará con él en la resurrección y, si una persona adquiere más conocimiento e inteligencia que otras en esta vida, tendrá esa misma ventaja en la vida venidera" o "el hombre no puede salvarse en su ignorancia". El desarrollo de los poderes intelectuales del hombre y sus dones naturales constituyen el fundamento de la filosofía mormona,[83] que pone en relación la educación en esta vida con la eternidad. Los mormones tienen fe absoluta en la vida eterna del hombre, el cual existe como un individuo inteligente antes de venir a la vida y vivirá después de la muerte.

Con estas ideas, al llegar a México a finales del siglo XIX, los mormones se establecieron en el estado de Chihuahua, cerca de Casas Grandes. La primera colonia fue bautizada como Colonia Díaz, y más tarde fundaron las colonias Juárez, Dublán y Pacheco con una población aproximada de 2 000 personas, tanto nacionales como estadunidenses.[84]

En las escuelas mormonas los niños jamás carecieron de educación. Aun antes de establecer sus linderos, ya tenían formada su escuela bajo la sombra de un árbol y más tarde construyeron un cuarto de adobe con el mismo propósito, hasta que pudieron construir el edificio escolar. Su sistema escolar se ha basado en establecer y mantener escuelas de alta categoría en sus colonias, dondequiera que no las hubiera establecido el gobierno civil. Pero tan pronto como el gobierno las establece o mantiene, de igual o mejor categoría, los mormones se retiran o entregan las suyas para cooperar con el gobierno en su sostenimiento, aunque mantienen sus escuelas de religión.

En el lugar conocido como Sistema Escolar de la Estaca "Juárez", iniciaron sus labores con los programas y métodos empleados en sus escuelas americanas y naturalmente en su idioma, el inglés. Inicialmente se enseñaba gramática, historia (de Estados Unidos), e idiomas extranjeros, en forma principal el hebreo y el griego. Posteriormente iniciaron los cursos de leyes y poco a poco se fueron introduciendo otras materias.[85] Para 1896 se propor-

[83] Keeler, 1934-1935, p. 391.
[84] Keeler, 1934-1935, p. 4.
[85] Keeler, 1934-1935, p. 392.

cionaba educación en los ocho grados de primaria y cuatro de la escuela preparatoria. A esta escuela superior, llamada Academia Juárez, acudían los jóvenes de las otras colonias. Aquí se impartían las materias de ciencias, matemáticas, español, inglés, economía del hogar, trabajos manuales, música, psicología y cursos de normal. En 1903 había 307 alumnos.[86]

En todas las colonias las escuelas funcionaron tranquilamente hasta 1912, año en que los movimientos revolucionarios trastornaron la paz. Entre 1912 y 1913 las escuelas primarias cerraron unas cuantas semanas, pero la Academia, equivalente a la preparatoria, permaneció cerrada todo el año escolar.

Una escuela laica singular: Las Vizcaínas

El Colegio de las Vizcaínas, abierto durante la época colonial como una institución de beneficencia, había sido administrado por la Cofradía de Aranzazú hasta 1861, fecha en que, por las condiciones políticas imperantes, fue suprimido. Sin embargo, Melchor Ocampo aseguró la existencia del colegio argumentando que se trataba de un establecimiento no eclesiástico, meramente secular, exento de la administración y jurisdicción del clero,[87] y decretó la instalación de una junta directiva que ejercería las mismas funciones que antes realizaba la cofradía. Recibió ayuda del gobierno, ya que en la ley de 1861 se asentaba: "La instrucción primaria, en el distrito y territorios, queda bajo la inspección del gobierno federal, el que abrirá escuelas para niños de ambos sexos y auxiliará con sus fondos a los que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipalidades, a efecto de que se sujeten todas al presente plan de estudios."[88] El Colegio de las Vizcaínas quedó entonces considerado como un establecimiento privado, sometido a la vigilancia de dicha junta.[89]

Durante el porfiriato, al Colegio de las Vizcaínas, entonces escuela pública, se le conoció como Colegio de la Paz, y a su internado con el nombre de San Ignacio. Recibió un gran apoyo del gobierno, el cual "puso gran interés en la institución y le prestó gran ayuda financiera, dos factores que le permitieron consolidarse como uno de los colegios de mayor prestigio de la capital". Porfirio Díaz otorgó un subsidio a la escuela de 12 000 pesos anuales, que luego aumentó a 18 000 pesos, y contaba además con aportaciones de particulares con lo que más o menos salía a flote.

[86] Keeler, 1934-1935, p. 21.
[87] Pi Suñer, 1987, p. 76.
[88] Pi Suñer, 1987, p. 77.
[89] Pi Suñer, 1987, p. 79.

El interés del gobierno en la supervivencia del colegio fue siempre singular, pues, a pesar de su condición "especial" de pertenencia a la iniciativa privada, contó con la aprobación, interés y ayuda de las autoridades, tanto que el gobierno llegó a publicar, incluso antes que para las escuelas oficiales, el reglamento del colegio.

Las juntas directivas estuvieron formadas por personas de gran prestigio político y cultural. Para 1900, la Junta estaba dirigida por Sebastián Camacho, gran amigo de Díaz y ex presidente del Ayuntamiento de la ciudad de México. Justo Sierra también demostró gran interés por el colegio, lo visitó con frecuencia y se mantuvo al corriente de los problemas que lo aquejaron.[90]

El colegio vivió una etapa de gran prosperidad y se "consolidó como una escuela de prestigio a la que concurría una gran población escolar". En 1900 se editó el "Plan y reglamento de estudios del Colegio de la Paz", que regiría hasta 1914. En él se hacía hincapié en que "el método y sistemas de educación tenderán a desarrollar las facultades morales, intelectuales y físicas de la mujer, de acuerdo con su misión en la sociedad y en la familia y con los diversos oficios, artes y empleos que pueda ejercer".[91]

La instrucción se dividió en cuatro secciones: párvulos, primaria elemental, primaria superior (ambas incorporadas al Ministerio de Instrucción) y la escuela de idiomas, oficios, artes y empleos, y se abrió además, una escuela de artes y oficios con tres años de cursos que "permitirían al alumnado adquirir una formación práctica que les sería después bien remunerada".[92] La sección de normal quedó clausurada por falta de alumnas; para las pocas muchachas que deseaban seguir cursos de normal, el colegio se comprometía a prepararlas para que pudieran presentar los exámenes mensuales, anuales y profesionales en la escuela normal para profesoras.[93]

El plan de estudios consistía en lo siguiente: para la enseñanza primaria o preparatoria en tres años se cursaban las materias de español, aritmética, escritura y geografía. La primaria superior y la secundaria constaban de seis años en los que se cursaban español, inglés, geografía, geografía física y política de América, matemáticas, escritura, dibujo y música, en primero y en segundo; en tercero se añadía teneduría de libros, higiene, medicina y economía doméstica; en quinto, pedagogía, filosofía e historia de la educación, economía de las escuelas, legislación y gobierno de las

[90] Pi Suñer, 1987, p. 90.
[91] Pi Suñer, 1987, p. 90.
[92] Pi Suñer, 1987, p. 90.
[93] Pi Suñer, 1987, p. 91.

mismas, método para enseñar las ramas elementales de la instrucción primaria y dar lecciones sobre objetos. En sexto se incluían deberes de la mujer en la sociedad, y de la madre en relación con la familia y el Estado, italiano, música y dibujo. Estos cursos se complementaban con bordados, batihojería, guantería, tejidos de paja, costura, perfeccionamiento de este ramo, randas y deshilados, filigrana, ejercicios de hilván, agujas, *frivolité*, bolillo, corte de ropa interior y exterior, flores de yesca, de obleas, de astillas de carpintero, telegrafía eléctrica.[94]

La escuela de idiomas, oficios, artes y empleos se conoció como "clases especiales". Para ingresar a estos cursos se requería haber concluido la primaria superior. Tenía nueve secciones: conocimientos comerciales, telegrafía, contaduría, fabricación de encajes, flores artificiales, dibujo y pintura, bordados, música, corte y confección, clases que ya se impartían desde 1793, y para 1910 había 16 clases especiales, siendo las de inglés, mecanografía, bordado y moda las más concurridas.

En el reglamento de 1900 se ve un interés por "crear una generación quizás no tan intelectual como la anterior, pero sí más preparada para afrontar el porvenir". Un claro indicio de esta misma actitud es el reglamento oficial que apareció en diciembre de 1901 y que normaba la enseñanza primaria superior. Se dividía en cuatro años, de los cuales los dos primeros eran obligatorios y comunes para todas las alumnas que quisiesen ingresar a planteles de segunda enseñanza, y los dos últimos consistían en secciones industrial, de artes, comercial, agrícola y minera, para las alumnas que quisieran especializarse en talleres y oficios útiles para la sociedad.

También se dio gran importancia a las sección de párvulos. Ésta sólo sería para niñas externas; la edad mínima requerida para ingresar era de tres años y la máxima de seis. Las clases eran por la mañana y por la tarde y se utilizaba el método del alemán Froebel.[95] En 1904 se establecieron, como parte de la educación pública, los jardines de niños y a partir de aquella fecha la sección de párvulos del colegio quedó incorporada al Ministerio.[96]

[94] Al ingresar al colegio, las alumnas debían llevar: catre de hierro, colchón, cómoda con cajones, dos almohadas, dos cobertores, dos sobrecamas de cretona y una colcha blanca para ocasiones especiales, tres toallas, media docena de camisas, calzones, naguas blancas y medias, dos camisas de dormir, dos pares de calzado, un vestido de gala y tres de diario, uno de uniforme, abrigo, velo, rebozo y media docena de pañuelos (García Barrera, 1978 pp. 159-160).

[95] Pi Suñer, 1987, p. 92.

[96] Pi Suñer, 1987, p. 92. Federico Froebel, alemán (1782-1852), en su obra *La educación del hombre* trató de demostrar que la educación debe ser un proceso creador de autodesarrollo; que el maestro debe dirigir, encauzar, pero sin dañar jamás la naturaleza misma del educan-

Durante el porfiriato la población del colegio creció de manera considerable: en 1899 había 449 alumnas, 166 internas y 283 externas; para 1910 eran 861, 488 externas y 373 internas. Las clases eran comunes para todas, aunque había más externas en primaria inferior y las internas estaban en mayor proporción en la primaria superior en relación de diez a una.[97]

La escuela de idiomas, oficios, artes y empleos llegó a tener, en 1910, una inscripción de 700 alumnas, tanto de internas como de externas.

En estos años los profesores del colegio eran todos de conocido prestigio, como el doctor Luis Ruiz, el doctor Martínez del Villar, Ángel Groso, Federico L. Delezé, Santiago Rebull, Vicente F. Vergara, Julia Morner, Paz Villarreal, y María Luisa y Soledad Salazar. Para ser profesor era necesario presentar un examen de oposición ante un jurado calificador de la Subsecretaría de Instrucción Pública.

El establecimiento estaba sujeto a las inspecciones oficiales que hacían los inspectores de escuelas particulares. En 1904, don José Miguel Rodríguez y Cos hizo un informe donde destacaba el alto grado de instrucción que se les daba a las educandas:

> por las observaciones que hice puedo asegurar que se imparte una enseñanza ajustada a los mejores preceptos de la pedagogía, por un personal docente muy escogido. En esta escuela ha habido mucho empeño, tal vez demasiado, por cumplir con la recomendación referente a que los exámenes se verificasen con todo rigor, así es que sólo aquellas niñas que estaban muy bien preparadas han logrado pasar al año siguiente. Este colegio merece un elogio especial.[98]

La vida interna del colegio mejoró notablemente en estos años. Debido al aumento de internas se acondicionaron más dormitorios y salones de clase. En 1905 se introdujo la luz eléctrica, lo que representó un gran cambio en el establecimiento. También se mejoraron las condiciones higiénicas en que se hallaba y se erigió una nueva enfermería con los adelantos de la ciencia e higiene. Las alumnas se bañaban una vez por semana en las recién introducidas tinas (sólo se les permitía estar 30 minutos en el agua; las que querían podían bañarse diariamente en agua fría).

Esta paz y prosperidad se vieron truncadas por la Revolución, ya que, a partir del inicio de la lucha, la inestabilidad se convertiría en una de las

---

do. La mejor educación, según él, es la que exterioriza las aptitudes innatas, la que saca las potencias en germen en el espíritu infantil. La pedagogía moderna lo considera un precursor de las teorías de Dewey, Claparède, Decroly y Montessori y, por ende, de la "escuela nueva" y de los "métodos activos" (Pi Suñer, 1987, p. 92).

[97] Pi Suñer, 1987, p. 93.

[98] Pi Suñer, 1987, p. 94.

características de la escuela. Todavía bajo la presidencia de Madero el colegio se mantuvo a flote, ya que el gobierno continuó ayudando a la escuela, la cual funcionó en la misma forma con 50 000 pesos anuales. Durante la Decena Trágica el edificio sufrió impactos de proyectiles que lo dañaron. Las alumnas frecuentemente tenían que dormir bajo los escritorios, pero la escuela no dejó de funcionar.[99]

Al morir Madero todo lo logrado se vino abajo. La Junta se modificó en 1912 aumentando a nueve el número de sus miembros, de los cuales seis eran mexicanos y tres vascos. La Junta tendría la posibilidad de nombrar ella misma a los miembros que cubrirían los puestos vacantes.[100]

El número de alumnas también se vio reducido por la guerra, ya que, en 1913, de las 861 alumnas sólo quedaron 468, 150 internas y 318 externas.[101]

Después de la Revolución la escuela dejó de recibir el subsidio del gobierno y, como la mayoría de las escuelas particulares, vio su situación muy deteriorada entre 1915 y 1919.

[99] García Barrera, 1978, p. 162.
[100] Pi Suñer, 1987, p. 94.
[101] Pi Suñer, 1987, p. 94.

3. REVOLUCIÓN Y EDUCACIÓN PRIVADA

Como se vio en el capítulo anterior durante el porfiriato la educación resultó favorecida por la puesta en marcha de diversos programas tendientes a impulsar el progreso. Los ideólogos revolucionarios retomaron la educación como vehículo para la expansión de los nuevos ideales nacionales. Para esto era necesario que la maquinaria del gobierno formulara nuevas propuestas que le dieran cohesión y la homogeneizaran. El Estado, rector de la sociedad, debería controlarla, regirla y unificarla para llevar a cabo sus metas. El debate del artículo tercero marcó las dificultades que esta empresa significaba.

La Revolución trajo consigo infinidad de cambios en las instituciones y en la vida general del país. Sin embargo, las escuelas particulares sufrieron pocos trastornos en los primeros tres años del movimiento, ya que el régimen maderista fue moderado en su trato con las instituciones educativas y con la Iglesia y no intervino en el funcionamiento de las escuelas.

El año de 1914 marcó una fecha definitiva en la vida de los colegios particulares, fundamentalmente los católicos; fue sin duda su año más difícil durante la etapa revolucionaria. Diferentes facciones, algunas anticlericales, acusaron a los religiosos de apoyar al régimen huertista, por lo que intensificaron la persecución de sacerdotes y montaron una campaña en contra de las escuelas que éstos dirigían; la lucha fue enconada, por lo que muchos planteles cerraron durante algunos años o desaparecieron definitivamente. Hay quienes aseguran que en ese año "todos los colegios sufrieron la clausura de sus actividades a mano militar".[1]

Varios estados expidieron decretos para expulsar de sus entidades a los sacerdotes católicos extranjeros; para ello reglamentaron el culto en los templos. En un decreto de Michoacán, se señalaba que los colegios pertenecientes a órdenes religiosas pasarían "en lo sucesivo a depender de una manera directa e inmediata del Gobierno del Estado", y aun para las escuelas dependientes de particulares se dispuso que se pondrían "al servicio público".[2]

[1] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 80.

[2] "Decreto del C. Brigadier Alfredo Elizondo, Gobernador Provisional del Estado Libre y Soberano de Michoacán de Ocampo, 28 de febrero de 1915", en Pulido, 1916, p. 59.

En Nuevo León se decretó la expulsión de los jesuitas, fueran o no mexicanos.[3] En Veracruz, los carrancistas se apropiaron de iglesias y escuelas y las convirtieron en hospitales, cuarteles, almacenes o establos. Como consecuencia, y debido al descuido y al mal uso, estos edificios resultaron considerablemente deteriorados.[4]

Los colegios de jesuitas cerraron en su mayoría. Esos cierres fueron paulatinos; cada establecimiento fue clausurándose de acuerdo con la presión que iban ejerciendo las diferentes facciones revolucionarias. El colegio de Saltillo dejó de funcionar en mayo de 1914, cuando los villistas entraron "lanzando vivas a Carranza y mueras al pelón Huerta, disparando tiros y echando a volar las campanas de las iglesias"[5]. Villa mismo ocupó el colegio de San Juan Nepomuceno con 500 soldados de caballería y, dirigiéndose a los sacerdotes, los increpó con insultos, llamándolos "himpocritas [sic] y soberbios", y acusándolos de "chupar en sus colegios el dinero de los ricos". El *Centauro del Norte* no sólo estaba contra la educación clerical, sino que cuestionaba también la validez de la educación misma al preguntarse: "¿Para que sirven los colegios? Yo no he estado en ninguno y valgo más que todos ustedes." Los jesuitas lograron salvar algunas cosas de valor de su colegio y tapiar la biblioteca, que tenía cerca de 10 000 volúmenes. El local del colegio fue destinado a cuartel y los soldados dieron buena cuenta de todo lo

[3] El decreto del gobernador Antonio I. Villarreal, del 10 de agosto de 1914, decía: "1. Se expulsa del estado de Nuevo León a todos los sacerdotes católicos extranjeros y a todos los jesuitas de cualquier nacionalidad que sean. 2. De los restantes sacerdotes católicos se expulsa a todos los que no comprueben debidamente y den su abstención de asuntos políticos. 3. Las iglesias estarán abiertas desde las 6 a.m. hasta la 1 p.m. En ellas sólo podrán oficiar los sacerdotes que tengan permiso por haber hecho la comprobación a que se refiere el artículo anterior. 4. Se prohíben solemnemente los confesionarios y las confesiones. 5. Se prohíbe la entrada del público a la sacristía. 6. Las campanas de los templos se usarán solamente para celebrar las fiestas patrias y los triunfos de las armas constitucionales. 7. Se clausurarán todos los colegios católicos que no se sometan *estrictamente* a los programas y textos oficiales, y que no tengan como director a un profesor de algunas de las escuelas normales del país, que sea responsable ante el Gobierno de las infracciones que se comentan. 8. Las infracciones de cualquiera de estas disposiciones se castigarán con multa de 10 a 500 pesos, o arresto de dos a cuatro meses, o ambos. En caso de reincidencia se clausurará el establecimiento donde se haya cometido la infracción y se expulsará al responsable" (Gutiérrez Casillas, 1981, pp. 78 y 79).

[4] Existieron leyes estatales, como la del estado de Veracruz del 28 de diciembre de 1903, que declaraba "[...] válidos los estudios que se hagan en las escuelas de instrucción primaria elemental y superior siempre que los textos y programas de los expresados planteles sean los mismos que rijan y se observen en las escuelas oficiales", y que las escuelas incorporadas deben estar sujetas a la vigilancia de los inspectores de Instrucción Pública y hacer sus exámenes de fin de cursos con asistencia de esos empleados (Williman, 1976, p. 33). Véase también Fidencio S. Soria, *La instrucción pública en el estado de Veracruz, 1900-1910,* Gobierno del Estado, México, 1913.

[5] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 83.

que había en los laboratorios y la capilla. Cuando descubrieron los libros los trasladaron a la correccional, donde se perdieron. La capilla de los alumnos fue primero logia masónica, después casino de obreros y salón de baile.[6]

En el colegio de Guadalajara, donde todo el personal era jesuítico, cundió el pánico a la entrada de los obregonistas. El colegio había formado un batallón para defender a la ciudad durante la invasión norteamericana a Veracruz, por lo que los jesuitas se sabían "fichados por las autoridades, ya que en ocasiones esos batallones fueron utilizados contra los constitucionalistas". Teniendo noticias de lo acontecido en Saltillo, sacaron del colegio los objetos de valor y lo cerraron. El edificio se puso bajo la protección de la bandera francesa, y esto impidió que el ejercito entrara en la escuela y la convirtiera en cuartel; más tarde fue confiscado. Los padres rectores fueron apresados bajo la acusación de conspirar contra el gobierno. Todos los jesuitas fueron conducidos a la cárcel, donde se encontraron con hermanos y padres maristas, franciscanos y salesianos. Poco después, Obregón los liberó y se ocultaron en casas particulares hasta que pudieron abandonar el país y refugiarse en San Francisco, California.[7]

En el colegio jesuita de la ciudad de México sucedió algo similar. Al ver que la Revolución avanzaba hacia el sur, los atemorizados jesuitas desalojaron el Colegio de Mascarones; a la renuncia del presidente interino Carvajal, muchos de ellos salieron hacia Veracruz, sobre todo los estudiantes novicios; otros se refugiaron en casas particulares. A la entrada de Carranza a la ciudad, el edificio quedó como alojamiento de tropas. El colegio de Puebla también se cerró y el edificio se puso bajo la protección del pabellón inglés.

Algunos de los historiadores de esa orden han calificado esta dispersión de "huida", pues consideran que probablemente los colegios no habrían sufrido daño alguno de haber permanecido los religiosos en ellos.

Otros colegios similares, como los de maristas, lasallistas, madres del Verbo Encarnado o de las hermanas de San José de Lyon, sólo cerraron cinco días a la entrada de Obregón a la ciudad de México, sin sufrir ninguna pérdida.[8]

Las escuelas lasallistas también vieron entorpecidas sus funciones hacia 1914. En el norte del país las tropas carrancistas, al mando de Crispín Treviño, entraron al colegio de Saltillo y tomaron prisioneros a los hermanos. Éstos fueron liberados gracias a la intervención de los cónsules estadunidense, francés, español e italiano, aunque con orden de salir del

[6] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 83.
[7] Gutiérrez Casillas, 1981, pp. 86-87.
[8] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 441.

país. En Zacatecas, el odio revolucionario contra los religiosos ocasionó que dos lasallistas fueran fusilados en el cerro de la Bufa y los catorce hermanos de la comunidad trasladados después de muchas penalidades a la frontera, donde fueron acogidos por los jesuitas. Los hermanos de Querétaro también fueron expulsados y, al llegar a Saltillo, recibieron un comunicado enviado por sus superiores de Nueva York que decía: "Fermez les écoles [...] Sortez du Mexique. Rendez-vous à La Havane." Con esta orden, también salieron los de Morelia, Puebla, México y Toluca. Así, la mayoría de los lasallistas residieron por algún tiempo en Cuba, hasta que las cosas se tranquilizaron en el país.[9] Cuentan que en Orizaba, en un hotel francés, el dueño gustaba de alojar ahí a los religiosos; en una ocasión se recibió un telegrama dirigido a los hermanos cristianos (lasallistas), en el que se les decía que se quedaran pues había garantías para que permanecieran en el país; al no encontrarse ahí los lasallistas, los maristas recogieron el telegrama por suponer que era para ellos y por eso se quedaron en la ciudad.[10] A principios de septiembre de 1914 no había ni un sólo lasallista en el país. De los 183 que salieron, 52 llegaron a Cuba y se incorporaron al distrito de las Antillas. Muchos permanecieron ahí hasta su muerte; 57 regresaron a Francia (un número importante para alistarse en el ejército de su país) y 64 partieron para Estados Unidos donde organizaron otras obras y fundaron el distrito de New Orleans-Santa Fe.[11] Como es de suponer, los alumnos de las escuelas abandonadas se quedaron sin clases cuando menos durante ese año escolar.

Las grandes y pequeñas escuelas laicas en general no sufrieron molestia alguna; las que cerraron lo hicieron por temor a la revuelta o como consecuencia de la misma. En estos años existían pequeñas escuelas particulares —en su mayoría establecidas por alguna maestra que en ocasiones no poseía título profesional— y que no estaban registradas ante las autoridades educativas. Su funcionamiento era irregular y pocas tenían edificios adecuados, programas oficiales, mobiliario o material de enseñanza. Con el paso del tiempo algunas crecieron y otras, como lo veremos más adelante, fueron clausuradas al exigírseles su incorporación y no poder cumplir con los requisitos establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

Las escuelas para extranjeros, como el Colegio Alemán o el Colegio Americano, sufrieron pocos inconvenientes debido a la Revolución. El primero vivía en pleno auge "en el protegido ámbito de la ciudad de México", en un ambiente de privilegios por su condición de extranjero y sus grandes

[9] *La Salle...*, 1982, pp. 120-121.
[10] *La Salle...*, 1982, p. 123.
[11] *La Salle...*, 1982, pp. 126-127.

recursos económicos.[12] El Colegio Americano vio disminuida su asistencia debido a que muchos estadunidenses salieron atemorizados del país. Cuentan que durante los días de la decena tragica, "cuando el presidente mexicano Francisco I. Madero fue asesinado, la escuela cerró sus puertas".[13] Otras escuelas laicas, que luego adquirieron gran prestigio, siguieron funcionando sin alteraciones; tal fue el caso de la Academia Maddox, fundada en 1910 por la inglesa Jessie Sampson Maddox, quien llegó a México como profesora particular y más tarde fundó su escuela en la Avenida Chapultepec; también fue el caso de la Escuela Sara Keen, del Colegio Israelito [sic], el Instituto McDonell de Durango, o la escuela de la Unión Española.[14]

Los mormones, que se habían instalado en Chihuahua, también cerraron sus escuelas durante la Revolución y en gran número regresaron a Estados Unidos. Ya pasada la etapa violenta, poco a poco algunos regresaron a sus colonias, pero fue sólo a partir de 1929 cuando resurgieron y adquirieron una prosperidad similar a la que habían tenido antes de la Revolucion.[15]

El nuevo artículo tercero: el laicismo y sus consecuencias

Cuando la revolución armada llegó a su fin, el país entró en un periodo de reconstrucción que no sería fácil. Venustiano Carranza, jefe supremo de la nación en 1916, percibió la necesidad de dar un sustento legal a su gobierno. Para ello convocó, el 14 de septiembre del mismo año, al Congreso Constituyente, donde Carranza mismo presentó un proyecto de Constitución que mantenía muchos de los principios liberales de la anterior carta magna. El proyecto, de tendencia conservadora, no agradó a la mayoría parlamentaria a la que pertenecía el nuevo sector liberal triunfante en la lucha revolucionaria, el cual, más que un cambio en el aspecto de organización política, buscaba una transformación económica y social.[16]

En materia de educación, el proyecto carrancista proclamaba que la enseñanza, elemental y superior, sería laica y gratuita en los establecimientos oficiales donde fuese impartida.[17] Este artículo, muy semejante al de

[12] Von Mentz, 1988, p. 209.

[13] Wright, 1978, s.p.i.

[14] Rivero y Martínez, 1982, vol. II, p. 326.

[15] Keeler, 1934-1935, p. 4.

[16] Para lo referente al debate sobre el artículo tercero, véase: *Diario de los debates del Congreso Constituyente, 1916-1917*, Ediciones de la Comisión Nacional para la Celebración del Sesquicentenario de la Proclamación de la Independencia Nacional y del Cincuentenario de la Revolución Mexicana, México, 1960, 2 vols.

[17] Escuelas laicas, 1948, p. 249.

1874, sostenía el laicismo sólo para las escuelas dependientes del gobierno; las instituciones particulares quedaban en entera libertad de acción y el Estado no tenía derecho de intervenir en las políticas educativas de éstas. La redacción del artículo educativo, tal y como lo proponía Carranza, favorecía sin duda a los católicos y a sus escuelas, pues les permitía buenos espacios para su funcionamiento. Éste era el texto de dicho artículo:

> Habrá plena libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación y gratuita la enseñanza primaria y elemental que se imparta en los mismos establecimientos.[18]

Sin embargo, la iniciativa no fue aceptada por el Constituyente, que buscaba un cambio sustancial sobre todo en lo relativo a cuestiones religiosas; por consiguiente, optó por el proyecto de la comisión encargada de la redacción del artículo tercero. Ésta propuso extender el laicismo a las escuelas particulares de educación primaria, así como prohibir a miembros de asociaciones religiosas establecer, dirigir o impartir enseñanza en los colegios. La nueva reglamentación propuesta recogía algunas de las disposiciones ya puestas en práctica en artículos constitucionales previos y en decretos estatales anteriores; con ella, el Estado adquiriría control político e ideológico sobre la educación, al tiempo que limitaría la acción del clero en la materia. El debate de este artículo fue el más acalorado. Finalmente no quedó más alternativa que incorporar a su texto muchas de las demandas de los constitucionalistas del ala liberal.

Los padres de familia de tendencia conservadora, informados de las intenciones del Congreso, buscaron la forma de impedir la incorporación del nuevo artículo. Inmediatamente empezaron a organizarse; tal fue el caso de la Unión de Madres Católicas de Monterrey, que envió un memorial a la asamblea en protesta por las leyes "vejatorias y opresoras de nuestra santa religión".[19] Hicieron hincapié en que la "instrucción laica, racional o como quiera llamársele es una educación atea, impía".[20] Por otra parte, la Sociedad Mexicana contra la Violación de la Libertad de Enseñanza, organismo que precedió a las posteriores asociaciones de padres de familia, invocó ante el Constituyente sus derechos en materia educativa, es decir, la facultad para decidir el tipo de educación que deseaban para sus hijos.[21] Estos argumen-

[18] González Ramírez, 1960, p. 320.

[19] Rius Facius, 1963, p. 114.

[20] Rius Facius, 1963, p. 114.

[21] Esta petición sería la bandera que tomara la Unión Nacional de Padres de Familia a partir de 1917 y hasta la fecha.

tos, y otros muchos que se esgrimieron al respecto, no tuvieron cabida en el debate; los diputados del Congreso siguieron adelante con sus proyectos, aun en contra de los mismos carrancistas.

Como consecuencia de la Revolución, y más tarde con la Constitución, se alteró el funcionamiento de la Iglesia en términos de sus logros como una institución organizada y participativa durante el porfiriato. La Constitución afectó jurídica y políticamente el destino de la Iglesia al adjudicar al Estado el control educativo y de otras instancias, tales como el manejo del estado civil de las personas, la reglamentación del culto público y la secularización de los hospitales y cementerios. Por supuesto, el Estado trataba a la Iglesia como una institucion política y no daba validez a su función religiosa, lo que esta última no estaba dispuesta a aceptar. Ante el menoscabo de su acción participativa, la Iglesia, como contendiente por el poder, se alió a un grupo social integrado por católicos militantes, pertenecientes a las esferas de profesionales e intelectuales de las clases media y alta y juntos lucharon por recuperar el poder y los privilegios perdidos.

La libertad de enseñanza, entendida a la manera constitucionalista (educación laica), en torno de la cual se dieron las mayores disputas, fue la manera como el Estado ejerció "Democráticamente" un fuerte control ideológico, aniquilando a uno de los contendientes por el poder educativo. La orientación revolucionaria de la educación debería impedir la penetración de las ideas religiosas. Los constituyentes pensaban que con el artículo tercero destruirían la escuela católica, ese elemento tan importante para mantener vivo el espíritu de la Iglesia. El propósito del Estado

> era el de controlar a la Iglesia de manera que no le pudiera disputar el poder mediante el *ejercicio* de actividades religiosas o parapolíticas que de hecho la colocaron en un real *ejercicio* de soberanía eclesiástica en disputa con la soberanía del Estado, sino que el *ejercicio* de sus actividades lo realizara bajo el patrocinio y control del mismo.[22]

El texto que se votó "se orientó hacia la destrucción de aquello que los revolucionarios consideraron el instrumento privilegiado de la Iglesia para el mantenimiento de su empresa sobre los espíritus: la escuela católica".[23] En estos términos, el texto del artículo educativo impediría al clero tomar de nuevo la avanzada. El artículo propuesto por los revolucionarios quedó en los siguientes términos:

[22] Cursivas en el original: Christlieb, 1962, pp. 12-13.
[23] Loaeza, 1980, p. 21.

> La enseñanza es libre: pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior, que se imparta en establecimientos particulares.
>
> Ninguna corporación religiosa ni ministro de algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.[24]

La Iglesia, jurídicamente incapacitada para evitar esta decisión amparada en conceptos supuestamente democráticos y legales, se encontró ante una situación de subordinación y desventaja que tuvo que enfrentar para mantenerse vigente en el terreno educativo. Afortunadamente para la Iglesia, el Estado dejó un reducto por donde pudo continuar su obra educativa. El artículo tercero no limitó la participación de los miembros de sociedades religiosas en su calidad de maestros. La única prohibición consistió en que corporaciones o ministros religiosos dirigieran o establecieran instituciones educativas. Sin embargo, esto último podía ser solucionado mediante ingeniosas maniobras, tales como crear sociedades de carácter civil para acreditar la procedencia de las órdenes.

Unirse para defenderse

Las protestas contra el artículo tercero fueron inmediatas. A partir de la promulgación de la Constitución, y aun antes, la Iglesia y sus aliados formaron asociaciones y organismos cuyo fin fue luchar por conseguir un control ideológico que contrarrestara el del Estado. Estos grupos afirmaron no tener un vínculo directo con las autoridades eclesiásticas; uno de sus objetivos fundamentales era lograr la instauración del orden social cristiano desde una plataforma laica.

La literatura de la época en contra del artículo tercero es muy abundante. Intelectuales católicos y conservadores se abocaron a la publicación de numerosos ensayos, artículos y todo tipo de impresos para refutar la licitud del ordenamiento. Con este fin se esgrimieron varios argumentos, desde los de carácter legal hasta los religiosos. Obviamente, los primeros en protestar fueron los miembros del clero: 19 días después de promulgada la Constitución, desde el exilio, y a través del arzobispo de México, José Mora y del Río, y de los obispos de Michoacán, Durango, Sinaloa, Tulancingo, Campeche, Chiapas, Yucatán, Tamaulipas, Aguascalientes, Saltillo, Querétaro y Sonora manifestaron su protesta "ante los pueblos civilizados

[24] Meneses Morales, 1986, p. 179.

de la Tierra" y los exhortaron a la lucha por la libertad de la enseñanza primaria, secundaria y profesional. Rechazaron la autoridad ilimitada del Estado en la educación y consideraron que su participación debía restringirse a comprobar la suficiencia y eficiencia de los maestros, sin atacar las creencias religiosas.[25] A la vez denunciaron

> los atropellos cometidos sistemáticamente por los revolucionarios contra la religión católica, sus templos, sus ministros, sus instituciones, aun las de enseñanza y simple beneficencia.[26]

Y señalaban que la Revolución, iniciada como un movimiento político, se había convertido en uno que calificaban de "arreligioso".[27]

Algunos políticos de tendencia conservadora, como Alberto J. Pani, secretario de Estado, también impugnaron el artículo tercero, señalando que

> Los establecimientos particulares de educación no se desarrollarán bien en la República entretanto subsista la prohibición antidemocrática que el artículo 3º de la Constitución de 1917 establece al imponer que no podrá enseñarse en ellos religión ninguna. El laicismo de la enseñanza, totalmente justificado en las escuelas oficiales, y condición indispensable de la vida sana de éstas, no podrá ser la de enseñar religión, y ésta exige que no se prohíba en las escuelas particulares de educación religiosa. Exige más todavía: que no se vede a los ministros de los cultos ni a los miembros de órdenes religiosas, que impartan en escuelas particulares enseñanzas ningunas, y que realicen en ellas las prácticas de su religión que las mismas escuelas juzguen convenientes. En nombre de la libertad no se debe aherrojar la libertad.[28]

Antonio Rius Facius, militante católico muy combativo, aseguraba: "el Congreso, integrado en su totalidad por carrancistas clerófobos, trasladó a

[25] Citado por García Cantú, p. 849. Según afirma Gutiérrez Casillas (1974, pp. 374-375), "los principales hechos persecutorios durante este periodo fueron los siguientes: Los obispos, con excepción del de Cuernavaca, que por estar en territorio zapatista ejercía su ministerio con libertad, se vieron obligados a salir del país. El de Durango, Mons. Mendoza, estuvo preso en su sede, en Zamora y en Morelia. Fue maltratado, sufrió en silencio y nunca quiso consentir en proporcionar informes sobre lo que había padecido. En Querétaro, Puebla y México, pusieron los revolucionarios al frente de las diócesis a sacerdotes por ellos designados, los cuales aceptaron el cargo, pero obtuvieron después la autorización de sus respectivos prelados para fungir interinamente como vicarios [...] Los sacerdotes fueron total o parcialmente reducidos a prisión en Durango, Monterrey, Tepic, Saltillo, Zacatecas, Aguascalientes, Guadalajara, San Luis Potosí, Querétaro, Guanajuato, León, Silao, Celaya, Toluca, Zamora, Morelia, Puebla, Jalapa, Cordoba, Orizaba, Campeche, Mérida y México".

[26] Rius Facius, 1963, p. 104.

[27] Rius Facius, 1963, p. 104.

[28] Pani, 1918, p. 294.

los artículos de la ley sus rencores y complejos en perjuicio de la abrumadora mayoría del pueblo mejicano [sic] que ni los había elegido, ni pensaba como ellos".[29] Otro militante católico de la época pedía en una carta abierta al Congreso que se modificara el contenido del artículo, para "que responda verdaderamente al clamor y a los derechos del pueblo", a la vez que se cuestionaba: "¿para qué dar una ley que de antemano y a ciencia cierta se sabe que no va a ser cumplida?"[30] Como ésta, fueron muchas las protestas manifestadas contra el Artículo tercero por todos aquellos que sentían atacadas sus prerrogativas o heridos y pisoteados sus derechos.

Un grupo nacido a raíz de estos acontecimientos fue la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), constituida por padres de familia de toda la República. La UNPF, primera organización de escuelas particulares de las muchas que se formarían posteriormente, se manifestó combativamente en defensa de "sus derechos". Todas las asociaciones de este tipo eran consideradas como grupos de presión, porque respondían a las definiciones que de estos grupos daban algunos estudiosos; eran "grupos de interés cuyos responsables [utilizaban] la acción sobre el aparato gubernamental para lograr el triunfo de sus aspiraciones y reclamaciones".[31] Estas sociedades se caracterizaron porque en su seno existía conciencia de homogeneidad, móviles semejantes y el propósito de influir en la acción pública y privada para su beneficio. Su "vocación ideológica" los abocó a la defensa de posiciones o causas ideológicas, espirituales y morales, como veremos más adelante.[32]

La UNPF se constituyó en asociación civil, como un organismo paraeclesial que reconocía "obediencia absoluta a las autoridades eclesiásticas", con quienes mantuvo ligas muy estrechas aunque no manifiestas; posteriormente defendería una postura mucho más radical que aquéllas. Sus miembros eran católicos beligerantes, en su mayoría abogados;[33] a ella podía pertenecer cualquier padre de familia que comulgara con sus ideales. Desde sus inicios, la organización defendió el respeto a la familia como base indispensable de la convivencia social, el derecho de los padres de familia para elegir la educación de sus hijos, así como la libertad de enseñanza, entendida como la oposición al laicismo oficial. Consideró que el laicismo limitaba la

[29] Rius Facius, 1963, p. 103.

[30] Vázquez Cisneros, 1945, p. 11.

[31] Granados Roldán, 1981, p. 17.

[32] Anda y Anda, 1974, p. 13.

[33] El acta constitutiva de la UNPF, del 27 de abril de 1917, fue firmada por Benjamín Anguiano, Rafael de la Mora, Manuel de la Peza, Francisco G. de Arce, Alberto Garza, Darío Ibargüengoitia, Claudio y Eduardo Limón, Manuel Marroquín y Rivera, Carlos A. Salas López y José Leopoldo Villela, todos ellos opuestos al artículo tercero.

libertad individual, al restringir lo que se podía enseñar en las escuelas. La lucha por la libertad de enseñanza se convirtió en su principal motivación; derogar el laicismo era el medio para alcanzar esta libertad.[34]

En la UNPF se trataron temas como el monopolio estatal de la educación; se señaló a la escuela oficial como "enemiga pública de la paz y de la familia" y causante de los efectos nefastos que la educación producía en la formación de los niños al volverlos "malvados y perversos".[35] Asimismo, la Asociación Católica Nacional consideraba que las escuelas laicas "pervierten la inteligencia y corrompen los corazones" y que "tienen que producir necesariamente los frutos amarguísimos de hombres nocivos a la sociedad y para los gobiernos".[36] Manifestaba también que sólo a los padres de familia correspondía el derecho de educar a sus hijos, pues alegaba que, una vez en manos de una escuela oficial, la familia dejaba de influir en el desarrollo moral del niño. Los miembros de la UNPF veían en el laicismo la mayor amenaza que se cernía sobre la formación intelectual y moral de sus hijos, por no tratarse de un laicismo "neutro", sino infundido de un espíritu combativo y antirreligioso. Temían que, al faltarles los valores cristianos y recibir otro tipo de adoctrinamiento, las mentes de los niños se convertirían en presa fácil de ideas ajenas a las tradiciones de la moral cristiana con las que comulgaban plenamente. El derecho de los padres para educar a los hijos se incorporó al concepto de libertad de enseñanza, y juntos se manejaron a través de los años como el principal argumento para derogar el Artículo tercero constitucional.

Para vigilar que se mantuvieran "la paz doméstica y sus más sagrados derechos sobre la instrucción de sus hijos",[37] los miembros de la UNPF vigilarían, por medio de los informes de sus hijos, los conocimientos transmitidos por los maestros en las escuelas. De esta manera evitarían cualquier ataque al dogma o a la moral cristiana.[38]

Asociaciones afiliadas a la UNPF se establecieron en varias partes del país, desde donde hicieron un llamado especial a los padres de familia para que se sumaran a la organización y "lucharan por la restauración social de la familia y de esta manera por la salvación de la patria".[39] El único medio con que contaban los católicos para mantener su lugar dentro de la educación nacional y para luchar contra el laicismo oficial eran las escuelas particulares, donde podían continuar con un proselitismo constante en materia

[34] González, 1921-1922, pp. 23-24.
[35] González. 1921-1922, p. 117.
[36] González, 1921, p. 22.
[37] González, 1920-1921, p. 7.
[38] González, 1920-1921, p. 9.
[39] UNPF (circular, s.p.i.).

religiosa; por ello no cedieron en sus demandas, aun a pesar de los constantes embates que recibieron.

En noviembre de 1918, el episcopado mexicano elaboró un documento conocido como "El acta de Chicago"; en ella se invitaba a los católicos a realizar acciones de índole política; se les daban instrucciones "para dirigir en forma segura la acción del clero y del pueblo católico de México", con el fin de establecer una paz religiosa en la República. Nuevamente se pedía la libertad de enseñanza en todos los niveles de educación y la no participación del Estado en la enseñanza particular.[40]

Las peticiones de la Unión, del episcopado y de otros grupos de derecha, aunadas al espíritu conservador del presidente Carranza, lo presionaron para que en 1918 apoyara un proyecto de reforma de ley al Artículo tercero cuyo texto decía:

> Es libre el ejercicio de la enseñanza, pero será laica en los establecimientos oficiales de educación; y laica y gratuita la primaria superior y la elemental que se imparta en los mismos. Los planteles particulares de educación estarán sujetos a los programas e inspección oficiales.[41]

Carranza señalaba, como justificación de la iniciativa, la falta de libertades que representaba el Artículo aprobado, pues era francamente prohibitivo, a la vez que hacía alusión al hecho de que se estaba restringiendo el ejercicio de la libertad. Este proyecto equivalía a seguir permitiendo la enseñanza religiosa, sin necesidad de eliminar la laicidad del Artículo constitucional. Sin embargo, uno de los objetivos que se planteó Carranza al promover dicha reforma era evitar el enfrentamiento entre el poder civil y el clero, tal y como sucedería años más tarde. Aunque la iniciativa no prosperó, el hecho de que el mismo presidente la propusiera serviría de bandera para que la Unión y otros organismos conservadores y religiosos repitieran durante años la misma demanda, sustentándola en la "legitimidad revolucionaria".

Simultáneamente a esta iniciativa, Carranza clausuró la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Este hecho, tan controvertido, lo justificó en la necesidad de dar libertad a los municipios para llevar a cabo la actividad educativa sin intervención del gobierno federal. Esta decisión tuvo también otras implicaciones: la clausura de la Secretaría permitió eludir la confrontación con los individuos clericales que violaban las restricciones legales impuestas a las escuelas religiosas. Con la disposición presidencial,

[40] Loaeza, 1980, p. 35.

[41] *Diario Oficial de la Federación,* 21 de noviembre de 1918.

la responsabilidad legal de impartir educación elemental se transfirió a los municipios, aunque la justificación oficial fue la carencia de sentido político de la Secretaría y el gran costo que significaba para el erario nacional en esos momentos de crisis económica.

El laicismo quedó definitivamente instaurado en las leyes constitucionales, aunque en la práctica el Artículo tercero no se aplicó a la letra ya que hubo tolerancia hacia las escuelas confesionales tanto en el gobierno de Carranza como en el de De la Huerta y aun en el de Obregón. No obstante, el contenido del Artículo era una piedra en los zapatos de los católicos, pues sabían que existiendo el ordenamiento en la Constitución, en cualquier momento podía ponerse en práctica.

Por ello continuaron las protestas y las organizaciones reivindicadoras de la "libertad de enseñanza" fueron haciéndose cada día más fuertes. Una de las más constantes fue la Liga de Estudiantes Católicos (fundada en 1911), que posteriormente sería parte de la Asociación Católica de la Juventud Mexicana (ACJM). Esta organización surgió como reacción al "estado de relajamiento social resultante de la exclusión de Dios de las leyes", que había propiciado el positivismo; el fin de la asociación "no es otro que la coordinación de las fuerzas vivas de la juventud católica mexicana para restaurar el orden social cristiano en México".[42] En 1919, la ACJM asumió la tarea de organizar a todos los habitantes del país "para que protestaran hasta alcanzar la derogación de los Artículos 3º y 130 de la Constitución". Esta organización llegó incluso a proponer en 1920, en el Congreso Regional de Jalisco, la desobediencia civil. Recordaba al padre de familia católico "la inconveniencia y la ilicitud que le obliga en conciencia a no enviar a sus hijos a esas escuelas [las oficiales]",[43] a la vez que señalaba la necesidad de establecer escuelas católicas, fueren o no patrocinadas y sostenidas por los grupos "acejotaemeros".

La obra renace

Hacia 1920, las órdenes religiosas que habían emigrado o aquellas que se habían escondido regresaron poco a poco para reabrir sus escuelas, y si éstas no habían sido confiscadas, para tratar de recuperarlas.

La situación, sin embargo, era difícil, pues la amenaza de hacer cumplir el Artículo tercero aumentaba las posibilidades de confiscaciones y clausuras, de manera que estas reaperturas se efectuaron teniendo en cuenta

[42] Rius Facius, 1963, p. 43.
[43] Rius Facius, 1963, p. 141.

esta realidad. A partir de entonces, las sotanas empezaron a cambiarse por trajes oscuros y los hábitos por vestidos negros; se dejó de llamar "padres" a los sacerdotes y "hermanas" a las monjas; se les comenzó a decir "monsieur", "madame" o "miss". Se perdió la gratuidad, que había sido una de las características de muchas escuelas confesionales, ya que, al ser confiscadas, muchas de ellas tuvieron que invertir en nuevas propiedades; también la Iglesia había sufrido una pérdida económica considerable que la imposibilitó para seguir financiando y manteniendo a muchas de estas escuelas. Desde entonces se vieron obligadas a cobrar colegiaturas. Este hecho cambió por completo el concepto de la escuela particular, ya que a partir de aquellos días se empezó a limitar este servicio al grupo que podía pagarlo.

En 1922 hubo un proyecto conjunto de maristas y lasallistas en el que se establecía que los primeros se encargarían de las preparatorias y los segundos de las primarias. El proyecto no se pudo llevar a cabo y los maristas decidieron solicitar permiso para fundar su propia preparatoria, y primaria.[44]

Dos años antes, los salesianos habían reabierto su escuela de Guadalajara. Los jesuitas, en cambio, tardaron mucho más en retornar a sus escuelas; las de Puebla y Guadalajara se reabrieron en 1921, mientras que la de la ciudad de México, esperando recuperar el edificio de Mascarones, hasta 1931, en una pequeña casa con capilla que alquilaron en el número 13 de la calle Sadi Carnot. Esta escuela recibió el nombre de Instituto Patria.

Algunas escuelas recibían auxilio económico de gobiernos extranjeros o de sus colonias residentes en el país. Esto se hacía a cambio de que se impartiera una educación en que se incluyeran métodos, programas y textos apoyados por los extranjeros.[45] Las autoridades mexicanas no se oponían a esa forma de educación. Cuentan los lasallistas, por ejemplo, que el gobierno otorgó el permiso "dichoso y seguro de ver abrirse un nuevo centro de cultura intelectual, en donde la juventud estudiosa podría extender el dominio de sus conocimientos y beneficios de una educación y formación basadas sobre métodos y programas franceses".[46] Otro caso fue l'École Française de San Borja, que reabrió en enero de 1920 con nueve hermanos, cuatro grupos de primaria y 40 alumnos, de los cuales 12 eran internos. Este colegio logró recuperar muchas de sus pertenencias, las cuales habían sido escondidas en una casa particular. De dichos alumnos, 36 eran hijos de franceses. La fama de esta escuela creció rápidamente, y para el año siguiente ya contaban con 150 alumnos (95 internos). El Colegio Francés de la Concepción (1919) abrió un nuevo local con apoyo del obispo

[44] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 114.
[45] Véase el capítulo "Enclaves en México. Las escuelas multiculturales".
[46] *La Salle...*, 1982, p. 153.

Mora y del Río; era preparatoria, aunque contaba también con primaria y comercio. Empezó con 57 alumnos en enero, pero al final del año ya tenía 238.

Para estos años la Iglesia seguía patrocinando colegios gratuitos; prueba de ello es la existencia del Colegio Roma, que en 1922 tenía 123 alumnas, hijas de las personas que prestaban sus servicios como domésticas en las casas de los "pudientes" de la colonia Roma y que sólo aportaban cuotas voluntarias. También funcionaron otras escuelas gratuitas o donde se cobraban cuotas muy exiguas, principalmente en casas habitación, como la Escuela Particular Gratuita, fundada en 1915, que constaba de una sola aula y estaba ubicada en un departamento en el que vivían familiares de la maestra y donde existían otras habitaciones. En esa aula recibían educación 40 niños de uno y otro sexo, desde párvulos hasta cuarto año. El mobiliario era ruinoso, de todos tamaños, y precario el nivel de ensenanza.[47] Como ésta, se sabe también que funcionaban muchas escuelas particulares al margen de la Secretaría de Educación, las cuales desaparecerían poco a poco.

Años de tolerancia

Los gobiernos posrevolucionarios fueron condescendientes con el funcionamiento de las escuelas particulares, aun con las confesionales. José Vasconcelos, secretario de Educación del presidente Álvaro Obregón, apoyó la creación de todo tipo de colegios sin importar su credo. Para el secretario, la competencia entre las escuelas públicas y privadas debía establecerse en el terreno de la calidad y no en el contenido ideológico; consideraba que, debido a las precarias condiciones económicas del país, no se podían despreciar los pocos recursos disponibles. Por consiguiente, había que estimular la actividad de los particulares en la educación. Vasconcelos consideraba inoperante al laicismo en el contexto ideológico de la nación, en tanto que el catolicismo cumplía una función muy importante, pues daba a ésta cohesión y unidad. Tradujo más tarde esta posición, cuando afirmó:

> La misma experiencia rusa nos está mostrando que no se sofoca el sentimiento religioso con prohibiciones, pues únicamente se le bastardea. Y sobre el dios Éxito de los laicos, sobre el Wotan de Hitler y sobre el ruso judaico Lenin, prevalecerá el Dios verdadero, Jesucristo. El laicismo debe querer decir única-

[47] AHSEP, caja 2 072.

mente tolerancia de los alumnos de religión diferente en países poblados por distintas razas.[48]

Obregón, más radical, se apegó a los principios constitucionales; sin embargo, no deseaba crear un conflicto directo con la Iglesia, por lo que no ejerció ninguna presión efectiva para que la Constitución fuera obedecida en este respecto; así evitó reavivar los problemas apenas superados. El presidente veía en la educación no sólo una reivindicación social, sino un derecho de todos los mexicanos, un instrumento de democratización que aseguraría el funcionamiento de las instituciones políticas y que conduciría al avance individual y a la regeneración social.[49]

Uno de los pasos de Obregón hacia la consecución de la unidad educativa, fue su asentimiento para la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, con la cual cristalizarían en la educación algunos de los ideales revolucionarios, a la vez que se convertiría, con suerte, en vínculo de unidad nacional, lo cual, en las condiciones en que se encontraba el país, era prácticamente imposible. De ahí que se permitiera la coexistencia de un sistema escolar público y otro privado.[50] Obregón afirmaba no ignorar la existencia de la escuela católica, "cuya misión es inculcar ideologías antigobiernistas y antirrevolucionarias", pero a su vez coincidía con Vasconcelos en considerar la incapacidad económica del Estado para dar solución a toda la demanda educativa, por lo que era mejor proporcionar alguna educación –aunque sectaria–, que ninguna".[51]

Como lo demuestran algunos documentos, las escuelas seguían haciendo su publicidad afirmando que en ellas se enseñaba religión. Tal es el caso de la Escuela Josefa Pérez, "establecimiento católico de instrucción elemental, superior y comercial", donde la enseñanza de la religión ocupaba "un lugar preferente" y donde todos los alumnos tenían la obligación de asistir a las instrucciones religiosas y prácticas piadosas propias del colegio.[52]

Se llegó al punto de que algunos establecimientos particulares solicitaron subsidios del propio gobierno. No fue muy frecuente, pero les fueron concedidos, como en el caso de algunas escuelas técnicas y comerciales de Veracruz, Jalapa y Orizaba;[53] otros recibieron ayuda en útiles escolares, como

[48] José Vasconcelos, *De Robinson a Odiseo,* 1972, p. 119 (citado por Bravo Ugarte, 1959, pp. 157-158).

[49] Loaeza, 1980, p. 23.

[50] Loaeza, 1988, p. 78.

[51] Loaeza, 1988, p. 78.

[52] AHSEP, caja 47/11.

[53] Herrera Moreno, 1923, p. 409.

el Colegio Guadalupano de Culiacán, Sinaloa, que en 1924 recibió del secretario de Educación Pública 804.75 pesos.[54]

Aunque la tolerancia existía de hecho, en ocasiones se habló de ataques constantes en contra de la enseñanza religiosa,[55] como en Michoacán, donde el gobernador, Francisco Múgica, clausuró el Colegio Teresiano en 1921,[56] o bien, la actitud de algunos presidentes municipales que intentaron seguir al pie de la letra el Artículo tercero, tal como ocurrió en el barrio de San Ángel, en el Distrito Federal.[57] Otro ejemplo fue Jalisco, donde los militantes católicos se quejaban de la intromisión, en asuntos de instrucción del director general de educación primaria y de los "descamisados comisarios de los ranchos", que perseguían a las escuelas donde se enseñaba religión.[58] Los hermanos maristas resentían que en su Colegio Luz Saviñón, "que no contaba entre su alumnado a hijos de políticos o de empresarios ricos que los protegieran", existiera una "guerra fría" con alertas, visitas domiciliarias, inspecciones escolares o solicitud de datos, a la vez que se ponían en tela de juicio sus programas, textos y métodos.[59]

En un memorándum enviado al secretario de Educación Pública, se habla de una inspección al Colegio Salesiano de Tacuba, donde se encontraron grupos atendidos por eclesiásticos, así como el uso de libros de texto no autorizados y el incumplimiento de los programas de enseñanza oficiales; sin embargo, no pasó a mayores, pues las autoridades opinaban,

> por tener informes ciertos sobre el particular, que el Colegio Salesiano es una de las mejores instituciones privadas de educación y que el mal que señala la Dirección de Educación Primaria podría tener remedio, amonestando a los propietarios regentes de la institución mencionada, para que se abstengan de impartir enseñanza religiosa.[60]

[54] AHSEP, caja 47/14.

[55] Gutiérrez Casillas, 1974, p. 388.

[56] *La Vanguardia,* enero de 1921.

[57] "Por el presente se les hace un llamamiento para que a la mayor brevedad posible manden a sus hijos a las escuelas oficiales de esta municipalidad, en la inteligencia que todos los contraventores a esta disposición, cumpliendo así con un verdadero deber patriótico, alejando las malas consejas que con tal motivo les hacen en la actualidad los ministros católicos de la localidad quienes se están mezclando en este asunto que compete directamente a este ayuntamiento [...] y los que serán castigados con la misma severidad en el caso de insistir en tal sentido." (San Ángel, D.F., enero de 1922, el presidente municipal, Pedro Lemus, en *Omega,* 17 de enero de 1922, p. 3).

[58] González, 1920-1921, p. 59.

[59] *Los hermanos maristas...,* 1982, p. 59.

[60] AHSEP, caja 76/5.

Otros inspectores también hicieron ver las condiciones sectarias de algunas escuelas, como la San Luis Gonzaga, fundada en 1902, y sostenida por la mitra. En esta ocasión, el inspector relató:

> La visita a esta escuela me produjo tristeza porque con el medio en que están los niños, con el ambiente de misticismo arcaico, la organización pedagógica y el espíritu de la enseñanza, sin duda que se contribuye a la deformación del espíritu humano que para su perfecto desarrollo necesita un amplio ambiente de libertad, de verdad, de justicia, y disciplina racional. Cuando entré sin ser notado, pude ver que algunos niños estaban hincados por castigo, y cuando el Director se dio cuenta de mi presencia y me di a conocer, cambió inmediatamente su aspecto [sic] con los niños.[61]

Los establecimientos confesionales no estaban dispuestos a claudicar en sus esfuerzos catequizadores, por lo que únicamente modificaron su apariencia externa. Para ello, la mayoría tomaron precauciones con el fin de evitar ser molestados por las autoridades; eliminaron de las aulas imágenes, catecismos, libros y medallas; los religiosos cambiaron el aspecto exterior de su vestimenta, y el nombre de sus establecimientos.[62] Estas medidas no impidieron que continuaran las visitas de los inspectores.

En la actuación de las autoridades educativas se observó, en general, un espíritu de moderación y objetividad frente al problema, lo que hizo posible una coexistencia pacífica de éstas con los colegios que, aun contraviniendo la ley, seguían funcionando.

En general, las escuelas confesionales reabrieron sus puertas y pudieron crecer, aunque no siempre en sus mismos locales. Los jesuitas vieron aumentada sustancialmente su matrícula; así, el colegio de Puebla, que abrió con 60 alumnos en 1921, llegó a 200 en 1924.[63] El Colegio Francés de La Salle creció de 57 inscritos en 1921, a 630 en 1923. Y como ellos, la mayoría.[64]

Tan sólo en la colonia Santa María la Ribera, "de alta alcurnia" en la ciudad de México, tuvieron su sede muchos colegios particulares, de toda índole. En ese lugar se situaron el colegio francés de Pepe Carpentier, el Colegio Francés de Puente de Alvarado para niños y muchachos mayores, al que asistían "todos los que han de formar parte de las finanzas, el comercio y la actividad bancaria de México", el Instituto Margarita Salinas, el

[61] AHSEP, caja 24/5.

[62] Así, por ejemplo, el Colegio Nacional Guadalupano se llamó José de Jesús Moreno, la Escuela Guadalupana se llamó Colegio Azueta y Uribe, etcétera.

[63] Gutiérrez Casillas, 1974, p. 132.

[64] *La Salle...*, 1983, p. 44.

Colegio Hispano Mexicano, El Pensador Mexicano, el Colegio del Cedro, el Federico Froebel, el Isabel Grasseteau, el Tomás Alva Edison, el Colegio San Luis, el Auxilio, la Escuela Central de México, y el Santísimo Sacramento en la calle de Chopo.[65] Otros colegios de la zona fueron: la Escuela Miguel Palomera López, con "discípulos aventajados" y el Colegio Francés de San Cosme, famoso por estar destinado a la *jeune fille* y que por su pronunciación francesa dio origen a que se le conociera como el colegio de las "yeguas finas"; este colegio alojaba "a buena parte de las niñas 'postineras' con sus uniformes azules y cuellos marineros blancos, que hacen juego con los calcetines del mismo albísimo tono".[66] Otros colegios de prestigio en la época fueron el Franco Inglés, los salesianos, el Colegio Alemán, el Unión Española, el Sara L. Keen, el Colegio Americano y el Motolinía, entre otros.[67]

Frente al auge que hasta entonces tuvieron los colegios franceses, empezaron a cobrar importancia los de habla inglesa. Entre éstos hay que nombrar al Colegio Williams, el Hooker, el del Verbo Encarnado (Miguel Ángel), el Clara Goulding, la Escuela Americana, el Garside School, el Colegio Gordon, The English School for Girls y The English School for Boys, entre otros. La directora del Colegio Franco Mexicano, fundado en 1915, se quejaba del gran número de colegios particulares establecidos hacia 1926 en la colonia Roma, los cuales causaban una "competencia injusta". Como se ve, los colegios particulares progresaron, y así continuaron hasta que las condiciones de la Iglesia frente al Estado modificaron su estabilidad.

Organizaciones a la defensiva

La postura pasiva del Estado no satisfizo las ambiciones de la Iglesia, que no se resignaba a ver limitada su influencia en el campo educativo; su posición se hizo más beligerante día con día. En general, los católicos apoyaban esta posición y estaban dispuestos a dar la batalla. Algunos sucesos vinieron a alterar la tranquilidad social, hechos que encendieron los ánimos de los grupos conservadores. En febrero de 1921 y en mayo de 1922 se produjeron dos bombazos, uno en el altar mayor de la Basílica de Guadalupe, y el segundo en las instalaciones de la ACJM, a la vez que se expulsó del país al delegado apostólico por bendecir la primera piedra colocada en el cerro del Cubilete, en 1921; en 1923 y en 1924 se procedió de la misma manera, con los sacerdotes extranjeros que participaron en el Congreso Eucarístico.

[65] Rivero y Martínez, 1982, vol. II, p. 78.
[66] Rivero y Martínez, 1982, vol. II, pp. 78-79.
[67] Rivero y Martínez, 1982, vol. II, p. 79.

Estos incidentes, que culminaron con el asesinato de Obregón a manos de militantes católicos en 1928, fueron parte del problema religioso.

La Iglesia sumó sus fuerzas y fortaleció sus agrupaciones. Entre las más interesadas en obtener reivindicaciones educativas destaca la Unión Popular de Jalisco (1924), con su objetivo principal de luchar contra el laicismo. Los militantes hablaban de la escuela oficial como "escuela de miedo", puesto que "obligaba al niño a esconderse para realizar sus prácticas religiosas".[68] En 1926, el padre jesuita Bernardo Bergoend, de origen francés y fundador de la Asociación Católica de la Juventud Mexicana, propuso la creación de la Liga Cívica de la Defensa Religiosa, grupo que incorporó en sus filas a un gran número de organizaciones católicas durante la guerra cristera. Esta organización, que no tendría las características de un partido político, defendería "los derechos reconocidos universalmente a la Iglesia y la libertad de enseñanza negada en el Artículo 3º constitucional". Obviamente, la UNPF se sumó a estas organizaciones, que debatieron el monopolio estatal de la educación, en contraposición al que se había adjudicado la Iglesia en el siglo anterior; se señaló a la escuela oficial como perjudicial para la paz y la familia, se le culpó de los efectos nefastos que esta educación producía en la formación de los niños.[69] Asimismo, se consideraba que en las escuelas laicas se pervertía la inteligencia y se producían hombres dañinos para la sociedad y sus gobiernos. A los que atacaban la religión en las escuelas se les debía considerar, según decía un miembro de la Asociación Católica Nacional, "enemigos públicos y jurados del orden y de la paz de la familia, de la sociedad y de todo gobierno honrado", implicando con su aseveración la imposibilidad de formar conciencias honestas con una educación de tipo oficial.[70] El discurso constante de las organizaciones católicas hacía ver a la educación pública como una institución intrínsecamente perversa, cuyo objetivo no era otro que deformar las conciencias de la niñez.

[68] Uno de ellos fue Anacleto González Flores, un militante cristero que estaría a favor de la resistencia pasiva mediante el boicot y la omisión del pago de impuestos (Rius Facius, 1963, p. 144; González, 1920-1921, p. 116).

[69] González, 1920-1921, p. 116.

[70] González, 1920-1921, p. 109.

4. LA EXPLOSIÓN DEL CONFLICTO EDUCATIVO

Los tiempos de Calles

Plutarco Elías Calles se hizo cargo de la presidencia en 1924. Antiguo maestro sonorense, tuvo especial interés en la educación por lo que dio prioridad a la educación técnica, rural y popular destinada a preparar a obreros y campesinos. En este sentido, llevó a cabo una serie de medidas tendientes a fortalecer estos aspectos que se encontraban en una situación de franco deterioro.

La educación privada, en cambio, vivió momentos de gran inestabilidad. El rompimiento entre la Iglesia y el Estado, que ya existía de hecho, se formalizó en 1926 con la aplicación radical de los artículos constitucionales considerados anticlericales; entre ellos se encontraba el artículo educativo.

La pugna ideológica, consecuencia de la búsqueda por reafirmar la doctrina revolucionaria, depositó gran parte de su carga en el debate educativo. La educación adquirió connotaciones diversas: laica, de la acción, racionalista y socialista.[1]

Calles expidió nuevas leyes, y entre ellas destacó el reglamento provisional para primarias particulares del Distrito y Territorios Federales, elaborado por su secretario de Educación, José Manuel Puig Casauranc, el 22 de febrero de 1926. Esta reglamentación al Artículo tercero limitaba aún más la acción de las escuelas privadas y amenazaba con hacer, ahora si, efectiva la ley. Los puntos más importantes se referían a que, para ser reconocidas de manera oficial, las escuelas particulares tenían que incorporarse forzosamente a la Secretaría de Educación, aceptando planes, programas, textos y las obligaciones impuestas por el reglamento. No podían tener un nombre que indicara su naturaleza religiosa, ni capillas ni oratorios para servicio del culto, ni decoraciones o estampas de naturaleza religiosa. Los directores no podían ser ministros de ningún culto, y debían sujetarse a la

[1] Loaeza, 1988, p. 80. Para este periodo véase también: Francisco Arce Gurza, "En busca de una educación revolucionaria", en Josefina Zoraida Vázquez, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, 1985; Sebastián Mayo, 1964.

vigilancia oficial. Por otra parte, se establecía que la apertura de una escuela particular sólo podía llevarse a cabo cuando la Secretaría lo autorizara. Este reglamento enardeció los sentimientos de los padres de familia, sobre todo porque percibían la intención del control monopolizador que en adelante ejercería el Estado. Aunque los nuevos programas proponían la exaltación de símbolos y esquemas nacionalistas alejados de la interpretación tradicional cristiana, lo que solamente preocupaba a los sectores conservadores era el control oficial de la educación.[2]

El reglamento implicaba la supremacía del gobierno sobre los particulares o, lo que era lo mismo, del Estado frente a la Iglesia, lo que produjo una reacción violenta en los medios religiosos y en las escuelas católicas. Una de las primeras protestas fue la del obispo de Huejutla, monseñor Manríquez y Zárate, quien en una pastoral del 10 de marzo expresó su indignación ante esta acción del gobierno. Con espíritu combativo, la Iglesia decidió organizar su política educativa para oponerse a la "agresión callista". Ese mismo año creó el Secretariado Arquidiocesano de Educación, del que fue director general el padre Joaquín Cordero, S.J. La finalidad específica de la organización era dar inspiración cristiana a la formación integral de los alumnos dentro y fuera de las escuelas, además de realizar investigaciones en el campo educativo. También representaría al arzobispo en las actividades educativas diocesanas y lo mantendría informado de sus resultados. Sin embargo, su principal objetivo era la "coordinación de las escuelas, la promoción de la calidad pedagógica, su defensa de las autoridades civiles"; es decir, era un organismo dispuesto a enfrentarse a las autoridades educativas. Éste fue el primer grupo creado y reconocido abiertamente por los ministros de la Iglesia para oponerse a la acción gubernamental y para defender su posición ideológica, a través de las escuelas particulares.[3]

[2] El artículo 5º del reglamento decía: "El establecimiento de una escuela primaria particular sólo podrá llevarse a cabo cuando la Secretaría de Educación Pública acuerde favorablemente la solicitud que al efecto presenten los interesados. Dicha solicitud deberá ir acompañada del plano acotado del local en que haya de establecerse la Escuela, del texto de la donación o de los estatutos correspondientes, cuando dependa de algún legado o asociación civil, y contendrá las siguientes indicaciones: *a*) La denominación y la ubicación del plantel. Por lo que toca a la denominación no podrá tener la escuela un calificativo que indique ya naturaleza sectaria o religiosa, ni un posesivo de santos de ningún culto, ni de iglesias, ni de corporaciones u órdenes religiosas. *b*) La clase de enseñanza elemental o superior, diurna o nocturna que se imparta en el. *c*) El máximo de alumnos internos, medio internos y externos que podrá admitir. *d*) La condición gratuita o remunerada de la enseñanza. *e*) El carácter 'libre' o 'incorporado' que se desea tenga la escuela", (*El esfuerzo educativo...*, vol. I, p. XLII).

[3] Cervantes Ibarrola, 1976, pp. 11-13.

En 1926, monseñor Pascual Díaz, obispo de Tabasco, convocó a una junta a todos los colegios católicos de la capital y, con los representantes de más de cien de éstos, fundó la Unión de Colegios Católicos de México (UCCM), organismo que durante dos años ejercería presión sobre las Cámaras con el fin de obtener la "libertad de enseñanza".[4] Dentro de este grupo, el hermano marista Louis Donateur hizo ver al arzobispo la necesidad de "revitalizar" a la Unión de Padres de Familia, con objeto de que, unidos, ambos grupos lograran mayor fuerza.[5]

El 12 de abril de 1926, los directores de los colegios católicos presentaron al presidente Calles sus protestas contra el reglamento. El primer argumento se basó en la iniciativa de reforma del artículo tercero realizada por Carranza en 1919, en la que se pedía la libertad de enseñanza, y que sigue siendo la bandera de estos grupos hasta nuestros días. Además, hicieron hincapié en los principios del derecho natural ("el derecho de educar a los hijos pertenece primeramente a los padres de familia") y arguyeron que la función del Estado debía ser secundaria, únicamente para compensar la falta de escuelas particulares; de otra manera, afirmaban, la acción del Estado implicaba fines monopolizadores. Con tal argumento llegaron a aseverar que, conforme al derecho divino, la Iglesia tenía una función educadora, y pidieron en tono amenazante la derogación del reglamento; concluyeron afirmando que, de mantenerlo el Estado, dejarían en manos de Dios y de la patria las consecuencias del caso.[6] Al conocer el documento, Calles aseveró que el incumplimiento del reglamento significaba una declaración de desobediencia y un delito señalado por las leyes.[7] La UCCM, por boca de las directoras de los colegios del Sagrado Corazón y Motolinía, mantuvo su posición de rechazo al documento, desoyendo las advertencias presidenciales.

La Secretaría de Educación dio un plazo de sesenta días para que el reglamento fuera aceptado y puesto en práctica en las escuelas privadas pues, de no ser así, serían clausuradas. A la vez, manifestó a la prensa que sólo pensaba en el "bien de los niños mexicanos" y, en aras de lograr un entendimiento con los representantes de dichas escuelas, propuso la creación de una comisión mixta formada por siete miembros para estudiar una vez más el reglamento: tres fueron nombrados por la Secretaría de Educación, dos por la Unión de Colegios Católicos y uno por una escuela privada no confesional. El árbitro en esta discusión sería, "imparcialmente"

[4] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 215.
[5] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 215.
[6] *El esfuerzo educativo...*, vol. I, p. 46.
[7] *El esfuerzo educativo...*, vol. I, pp. 49-53.

el mismo Puig.[8] En esta reunión se debatió el problema del laicismo y en ella se reiteró a los participantes que éste sólo sería obligatorio en las primarias, no así en las secundarias, que eran libres de impartir educación religiosa. Mientras tanto, el gobierno expidió el Reglamento para la Inspección y Vigilancia de las Escuelas Primarias Particulares del Distrito y Territorios (22 de julio de 1926), cuyo contenido mantenía la posición oficial. Sin embargo, se dejó abierto un espacio de acción a los religiosos que, sin dirigir las escuelas, actuaran como maestros dentro de las aulas.

Poco después, la UNPF logró que se derogara el artículo 21 de ese reglamento, que obligaba a las escuelas primarias particulares de los estados que deseaban la incorporación, a someterse a él y quedar sujetas a la vigilancia de la Dirección de Educación.[9]

Otra concesión obtenida por la UNPF fue la posibilidad de colocar el crucifijo en los salones de clase, lo que dio "un respiro a las escuelas católicas", que además siguieron con sus prácticas religiosas de forma más discreta, aunque siempre sintiéndose perseguidas. Sin embargo, en octubre el gobierno emitió una nueva disposición para retirar la imagen, so pena de perder la incorporación; en algunos casos las mismas órdenes religiosas determinaron quitarla, "hasta que el Soberano Pontífice, o una de las Congregaciones Romanas, dé orden formal de exponer el crucifijo en las salas de clase".[10] Esta medida irritó al delegado apostólico, quien, desde Roma, afirmó:

> Quitar los crucifijos de las escuelas católicas por mandato del perseguidor, es sin duda alguna cosa gravemente ilícita y gran escándalo para los fieles, como recientes hechos lo han demostrado. Por consiguiente, en la actual circunstancia no se aprueba que los católicos, por conservar los colegios, quiten el Crucifijo.[11]

El episcopado modificó su lucha verbal para lograr el cambio constitucional y se dispuso a llevar a cabo una resistencia pasiva, como expresión de su rebeldía. El 25 de julio de 1926 publicó "una Pastoral colectiva", donde declaraba la suspensión del culto público en todos los templos de la

[8] La comisión quedó integrada por los profesores Alberto Guevara, José Ángel Ceniceros y Gregorio Torres Quintero, por parte de la SEP; los licenciados Manuel Herrera y Lasso y Rafael Martínez Carrillo, por parte de la Unión de Colegios Católicos de México, y el profesor Raúl Cordero Amador, como representante de las escuelas primarias particulares, no religiosas. Francisco José Zamora participó como oyente técnico, con voz pero sin voto, y el papel de árbitro sería ejercido por el mismo secretario de Educación, Manuel Puig Casauranc.

[9] Véase Loaeza, 1980, p. 54.

[10] *La Salle...*, 1983, p. 45.

[11] Firmado por Fumassoni Biondi, delegado apostólico, *La Salle...*, 1983, p. 45.

República, "único medio de que disponemos al presente para manifestar nuestra inconformidad con los artículos antirreligiosos de la Constitución y las leyes que los sancionan"; se puso así en abierta subversión frente al Estado. En el mismo documento se exhortaba a los padres de familia para que no llevaran a sus hijos a planteles de educación "donde peligran su fe y buenas costumbres y donde los textos violan la neutralidad [sic] religiosa reconocida por la misma Constitución".[12]

Para el presidente de la República no había ya espacios de negociación, por lo que de inmediato hizo saber su posición al declarar ante la CROM:

> Creo que estamos en el momento en que los campos van a quedar deslindados para siempre; la hora se aproxima en la cual va a librarse la batalla definitiva y vamos a saber si la Revolución ha vencido a la reacción o si el triunfo de la Revolución ha sido efímero.[13]

En los discursos del ejecutivo referentes al tema, prevaleció la contradicción y en ocasiones parecieron tibios frente a las acciones tomadas, pues en ellos se mezclaron valores nacionales con valores religiosos y se esgrimieron argumentos diversos, como los recursos de los padres de familia para pagar la educación, el laicismo sólo obligatorio en el sector elemental y la libertad para la enseñanza religiosa en los niveles medio y superior, sin que su posición al respecto reflejara la línea dura que siguió en las leyes.

En posteriores declaraciones al *The New York Times,* Calles afirmó que el gobierno ya no traduciría su criterio en palabras sino en acciones;[14] días más tarde presentó una iniciativa para reformar el Código Penal para el Distrito y Territorios Federales, en donde se tipificaban los delitos en contra de la federación en materia de culto religioso y disciplina externa; en él se incluían las penas por violación de los artículos educativos.[15] Poco después se promulgó la ley reglamentaria del artículo 130. De esta manera daba por terminado "el diálogo" con los maestros católicos y los conminaba a que cumplieran la ley.

Curiosamente, Calles puso en la práctica un *Código de moralidad* (de origen cubano), que parecía ser el equivalente al catecismo católico, con objeto de prevenir las inquietudes de los creyentes en relación con la moral

[12] "Pastoral colectiva del episcopado mexicano", publicada por los diarios de México *El Universal* y *Excélsior,* el domingo 25 de julio de 1926.

[13] "Declaraciones del Ciudadano Presidente a la Comisión de la CROM, que puso en sus manos un memorial de solidaridad de aprobación unánime por su actitud en el presente asunto", s.f.

[14] "Declaraciones del presidente de la República al *The New York Times*", s.f.

[15] Alvear Acevedo, 1963, pp. 223-224.

en las escuelas laicas. El código contaba con once leyes, cada una de las cuales tenía un postulado y varios propósitos. Una de ellas dice a la letra:

> Los buenos mexicanos son bondadosos.
>
> Postulado. En México todos deben vivir en una sola comunidad espiritual aunque difieran en su modo de ser. Tenemos diferentes caracteres pero formamos un sólo pueblo. Cualquier intolerancia estorba la vida colectiva, la bondad por lo contrario la facilita.
>
> Propósitos que realizar:
>
> 1. Seré bondadoso en mis pensamientos. No alimentaré envidias ni guardare rencores. No despreciaré a nadie.
>
> 2. Seré bondadoso en mi conversación. Jamás murmuraré ni me expresaré mal de nadie. Las palabras pueden agraviar o reconciliar.[16]

Al final del código se hacía una evaluación para que cada niño se hiciera consciente de las virtudes que practicaba y de las que carecía. Con este "examen de conciencia", el presidente insistía en que los alumnos no resentirían ni sufrirían moralmente la falta de la enseñanza religiosa, ni perjuicio moral alguno.

El último recurso que empleó la Iglesia para lograr una reforma constitucional fue el envío de tres memoriales a las Cámaras, firmado por los obispos, los ciudadanos católicos y los profesionales, que lógicamente no fueron aceptados en el Congreso. La desesperación de los católicos los llevó a realizar un boicot económico, que duró varios meses y produjo una resistencia seria, pero poco efectiva. El boicot consistía en reducir al mínimo el consumo y negarse a cooperar económicamente con el gobierno. Poco después, y también como protesta, el episcopado decretó la suspensión de cultos con aprobación del Vaticano. En el momento en que el gobierno callista amenazó con dar una aplicación estricta a la Constitución, la Iglesia se puso en pie de guerra. Durante tres años, la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa tomó el estandarte, unificando en su seno a la mayoría de los grupos católicos. La lucha, sumamente sangrienta, terminó en unos "arreglos" ("victoria del gobierno en lo inmediato", "muy ventajosa para ambas partes"),[17] en los que la intervención del embajador de Estados Unidos en México Dwight W. Morrow, tuvo un peso importante. Los grupos católicos consideraron desastrosos los arreglos, ya que se sintieron traicionados por la anarquía eclesiástica.

Con los arreglos, la Iglesia frenó su lucha pero provocó desconcierto e incredulidad entre los grupos cristeros que habían luchado sin ventaja

[16] *Código de moralidad de los niños que concurren a las escuelas primarias,* 1926, p. 2.
[17] Meyer, 1979, p. 19.

alguna. En lo referente a la educación religiosa, se mantuvo la prohibición de que ésta se impartiera en las escuelas primarias y superiores, oficiales y particulares, aunque se hacía la aclaración de que se podía enseñar en los templos.[18] Continuaron las protestas de los grupos católicos. Miembros de la Liga, a la cabeza de los descontentos, se manifestaron en contra y culparon al arzobispo de que "no se garantizó a los padres de familia católicos la educación católica de sus hijos perseguidos con saña diabólica"; consideraron que éste era un problema trascendental y de urgente solución.[19]

La Iglesia se mantuvo dividida durante cierto tiempo y, ante la falta de autoridades locales reconocidas por algunos, las cartas al Papa iban y venían para hacerle ver la difícil situación en que se encontraba la educación católica en las escuelas mexicanas. Monseñor Lara y Torres afirmó que si se aceptaron "los arreglos" fue por disciplina, más no por suscribirlos, pues no se podían suplir las deficiencias de la educación religiosa de los hogares, sino en las escuelas. Señalaba que los arreglos violaban los derechos de los padres de familia al despojarlos de su prerrogativa para educar a sus hijos según sus creencias, y a la vez cuestionaba la capacidad del magisterio oficial para "forjar ciudadanos útiles" por carecer de profundos conocimientos religiosos. Miguel Palomar y Vizcarra, cristero y miembro muy activo dentro y fuera de las filas de la Liga, acusó a la Iglesia de haber claudicado y entregado a la juventud "en manos de la Revolución sectaria", sin haber sabido defenderse.[20]

En lo particular, algunos padres de familia publicaron protestas en la prensa, a la vez que pedían al Papa su intervención para que se modificara el artículo tercero. Le enviaron un telegrama que decía así:

> Su Santidad, Vaticano. Por lo publicado, Excelentísimo Señor Delegado aceptó niéguesenos derecho educación nuestros hijos, aun escuelas particulares. Acongojados tremendo escándalo producido, acudimos Santidad. Sálvenos.[21]

Y las madres de familia de Guadalajara publicaron, en *El Tribunal* del 30 de junio de 1929, una carta a los obispos Ruiz y Flores y Pascual Díaz, en la que expresaban su desencanto por no lograr la modificación de dicho artículo.[22]

[18] Moctezuma, 1960, p. 537.

[19] Palomar y Vizcarra, 1949, p. 45.

[20] Palomar y Vizcarra, 1949, pp. 16-17.

[21] Palomar y Vizcarra, 1949, p. 26.

[22] El texto de las madres decía: "Nuestras almas se sobrecogen de espanto al pensar que tenemos que optar entre estos dos extremos: o que nuestros hijos se queden enteramente ignorantes o que tengamos que ponerlos en planteles del gobierno en donde la enseñanza, además de ser deficiente, es corruptora e inmoral, ya por los textos, que se ponen en manos

El escándalo llegó a tales extremos que el obispo Ruiz y Flores se vio obligado a calmar a los impugnantes, conminándolos a obedecer sin discutir. Obispos de otras entidades, encabezados por el de San Luis Potosí, a quien se unieron otros 16 miembros de la jerarquía, hicieron en cambio llamados para apoyar a los descontentos. Si se considera que hubo quienes por "precaución" no se sumaron a esta inconformidad, podemos considerar que más de la mitad de los obispos no estaban de acuerdo con los arreglos. Por su parte, Puig Casauranc prohibió las obras teatrales políticas o religiosas que pudieran motivar discrepancias.[23]

La unanimidad no reinó entre los miembros del gobierno, ya que en algunos casos aceptaron a los educadores católicos para poder contar con escuelas. Así por ejemplo el gobernador de Yucatán, quien cuando se le planteó la fundación de una escuela marista en 1929, dijo: "Que si vienen a fundar escuelas, que vengan. ¡Aunque los envíen los diablos!" También los maristas recibieron ayuda para sus escuelas de parte del gobernador del estado de Nuevo León, Aarón Sáenz.[24]

A partir de este momento, la Iglesia y el Estado mantuvieron una posición singular en cuanto a sus relaciones. Teóricamente, la Iglesia carecía de personalidad jurídica y, por consiguiente, no podía poseer bienes inmuebles; además acepta la educación laica como un mal necesario, aunque en la práctica siguió manejando sus escuelas, como lo hizo también con sus templos. Las relaciones entre ambas instituciones llegaron a ser más o menos pacíficas, siempre y cuando la Iglesia no interviniera en lo político y, dependiendo de las circunstancias, en lo social. Este *modus vivendi* resultado de los arreglos de 1929, sentó las bases de las relaciones entre Iglesia y Estado en lo sucesivo, y delimitó los campos de influencia entre ambos.

Repercusiones del conflicto

Los efectos del problema en el ámbito escolar fueron serios, teniendo en cuenta que la gran mayoría de la población era católica y que las divisiones entre Iglesia y Estado le creaba una difícil situación de conciencia. Los obstáculos impuestos por la jerarquía para que los padres enviaran a sus hijos a los establecimientos laicos obligaron moralmente a éstos a dejarlos sin escuela cuando no podían pagar una colegiatura en un establecimiento

---

de los niños y de los jóvenes, ya por las ideas malsanas que les inculcan algunos maestros, ya por los malos ejemplos que dan muchos de los profesores."

[23] Rivero y Martínez, 1982, vol. II, p. 25.

[24] *Los hermanos maristas...*, 1982, pp. 191 y 247.

católico. Muchas escuelas cerraron, sobre todo en regiones donde el problema religioso fue más agudo, como en Jalisco, Michoacán y Guanajuato. Las estadísticas de esos años señalan una disminución de planteles particulares —contra los cuales se desató una verdadera persecución religiosa—, mismos que sufrieron una gran deserción escolar. Los datos de 1926 hablan de la existencia de 1 824 escuelas primarias particulares; en 1927 se reportan 2 003 y en 1928 sólo 1 705.[25]

Poco a poco las escuelas particulares se fueron incorporando a la Secretaría de Educación Pública, pues suponían que ya dentro del sistema educativo estarían sujetas a menos inspecciones y molestias, además de que consideraban factible obtener el reconocimiento oficial de estudios. Para conseguir la incorporación debían renunciar a dar cualquier tipo de enseñanza religiosa en las primarias, y se les concedía después de una minuciosa inspección, tanto de la laicidad del plantel como de sus condiciones higiénicas y de la calidad académica y docente. Si cumplía con estos trámites, la Secretaría enviaba al plantel un documento de incorporación en cuyo texto se leía:

> Al C. Director de la Escuela...
>
> Con relación a su escrito del [...] del mes próximo pasado dirigido al C. Oficial Mayor de esta Secretaría, manifiesto a Ud. que se ratifica la incorporación de esa escuela a su cargo, la cual queda anotada con el mismo número de registro respectivo, en virtud de que declara Ud. que cumplirá el Artículo 3º de la Constitución; y como consecuencia que no se enseñará religión en el plantel [...][26]

En 1928 se acordó la incorporación de las escuelas primarias de la Beneficencia Pública del Distrito Federal, las cuales eran: Casa del Niño, Hogar de Párvulos, Casa Amiga Obrera de México, Casa Amiga Obrera Álvaro Obregón, Escuela Anexa, Escuela Industrial Vocacional, Centro Industrial Rafael Dondé y la Escuela Nacional de Ciegos y Sordomudos.[27]

Con mayor facilidad, las escuelas laicas también se fueron incorporando. En ocasiones no lo conseguían por cuestiones ajenas al problema religioso, como la falta de higiene, por no contar con edificios idóneos o por no disponer del personal docente adecuado; tal fue el caso del Instituto Moderno, fundado en 1922, del Colegio Ponce y del Instituto Solís, sólo para citar algunos. Si los colegios así lo deseaban, podían quedar en calidad

[25] SEP, *Noticia estadística...*, 1929, pp. 516-517, y 1930, pp. 191 y 247.
[26] AHSEP, caja 2112.
[27] AHSEP, ref. 11/202/02.

de "libres"; es decir, no recibían la incorporación, con lo cual los estudios realizados ahí no tenían validez oficial, aunque podían impartir enseñanza elemental, siempre y cuando cumplieran condiciones mínimas de higiene y docencia. Varias escuelas que no satisfacían los requisitos solicitados por la SEP pidieron quedar bajo esta categoría; tal fue el caso del Colegio Azueta y Uribe. Un caso especial fue el del colegio particular Benito Juárez, que constaba de dos grados. La escuela carecía de mobiliario y, en consecuencia, se utilizaban como asientos improvisados vigas colocadas sobre piedras. El inspector quedó impresionado por el adelanto de los dos grupos y por la forma en que se trabajaba en ella. La escuela era gratuita, por lo cual pidió ayuda de la Universidad Nacional. Algunas otras escuelas pertenecían a maestras muy "ancianitas, que habían dedicado su vida a la enseñanza de las primeras letras" y que vivían de lo que recibían de sus escasos alumnos. Como estas escuelas humildes, se reportaron varias que en la mayoría de los casos cerraron al no poder cumplir con los requisitos de local y mobiliario.[28]

Algunas escuelas particulares buscaron la posibilidad de federalizarse o que cuando menos se les otorgara alguna ayuda para el pago de sueldos a maestros, o bien para la adquisición de libros y útiles. Éste fue el caso de la escuela particular de Niños de Acapulco, Guerrero, del Colegio de la Paz de Guadalajara, Jalisco, del Cuauhtémoc de Colima, pero la respuesta en general fue la misma: "[...]en la actualidad no se subvencionará ninguna escuela particular, por no contarse con partida disponible".[29]

Los maestros religiosos vivieron años de constante sobresalto, pues temían que en cualquier momento el gobierno clausurara sus escuelas o los arrestara. Las visitas de inspectores oficiales fueron cada vez más frecuentes y, efectivamente, sufrieron arrestos y clausuras. Los jesuitas cerraron su escuela de Guadalajara sólo durante quince días, entre los meses de diciembre de 1916 y enero de 1917, pues solucionaron el problema con la supresión de la primaria y cerrando la capilla del colegio; la comunidad de religiosos se dispersó para vivir en casas de particulares.[30] Al colegio de Chihuahua se le canceló un subsidio de cien pesos mensuales y más tarde todo el personal fue desterrado al estado de Texas, por lo que el plantel se cerró durante cinco años.[31] El colegio de Puebla también cerró cuatro años y perdió su edificio. En 1928 abrió, reducido, y cambio su nombre de Colegio del Sagrado Corazón por el de Instituto Spina.[32] Los lasallistas eliminaron por

[28] AHSEP, caja 2072.
[29] AHSEP, caja 2027/6/7.
[30] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 133.
[31] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 131.
[32] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 180.

completo de sus escuelas todos los objetos, imágenes y libros religiosos. Los inspectores que se presentaban no hallaban nada que reportar, aunque regresaban una y otra vez. El terror a las visitas continuas obligó a los religiosos a esconderse en casas de familias de la capital. Los maristas decidieron laicizar sus personas y la escuela, para lo cual dejaron de usar sotana y cerraron la capilla. En su escuela de Guadalajara, los hermanos recibieron orden de parte de un pelotón de la policía municipal de abandonar el colegio en un plazo de diez minutos. Algunos de los sacerdotes fueron arrestados para ser interrogados, el problema se agravó para los extranjeros, quienes fueron deportados inmediatamente. Otros maestros fueron consignados por violaciones al artículo tercero, y clausuradas sus escuelas.

La ciudad de México vio muy afectada su vida religiosa. Unas estadísticas de la época señalan 200 sacerdotes expulsados, conventos clausurados, 83 casas de oración cerradas, y 110 colegios católicos suspendidos. Se habla también de la expulsión de dos sacerdotes italianos que impartían enseñanza en el Colegio Salesiano de San Juanico, y la salida de 48 religiosas de la orden de la Visitación, que no admitieron renunciar a su hábito, al cerrárseles su escuela de Coyoacán.[33]

Fueron muchos los colegios clausurados en 1926; citaremos aquí algunos: el Francés de San Cosme, el Sagrado Corazón de las Damas, el Teresiano de Mixcoac; aun el Colegio de las Vizcaínas, aunque laico, recibió avisos de clausura, por lo que también cerró la capilla del edificio. En Villa de Guadalupe, Hidalgo, cerraron otros colegios modestos.[34] Lo mismo ocurrió con el Colegio Teresiano de Morelia, el Colegio Josefino de San Juan de Letrán, la escuela de párvulos en Pino Suárez, el de las Adoratrices en Guadalajara, el Colegio Mexicano, la Escuela Católica de Tetela, Puebla, los colegios Elliot, La Paz, Corregidora de Torreón, el colegio Narciso Mendoza (escuela parroquial sostenida por la mitra). El periódico *El Universal* informó que, ante el temor de que se aplicara el reglamento para escuelas particulares, muchos colegios estaban decididos a cerrar; sólo funcionaban 150 escuelas.[35]

Un cronista de esos tiempos señala que, en julio de 1926, "se cierran todos los colegios católicos en la ciudad de México y se impide que los colegios oficiales den instrucción a los niños expulsados".[36] Estos datos son exagerados, pero dan una idea del alcance del problema y de cómo afectó a la sociedad creyente.

[33] Rivero y Martínez, 1982, vol. II, p. 25.
[34] Rivero y Martínez, 1982, vol. II, p. 15.
[35] *El Universal Gráfico,* 14 de abril de 1926, p. 2.
[36] Rivero y Martínez, 1982, vol. II, p. 52.

En ocasiones, la clausura de las escuelas particulares fue aprovechada por algunos grupos para instalar otro tipo de colegios; los gremios obreros de Tacuba pidieron a la SEP que incautara "el edificio y demás dependencias del Colegio Salesiano [...] y que con los elementos de que consta dicho colegio [creara] una escuela industrial para hijos de obreros y para obreros mismos". Argumentaron que en dicho colegio "solamente se han dedicado a inculcar determinados sentimientos religiosos y haciendo propaganda en pro de los principios de determinada religión nulificando con una sola plumada los principios liberales de la Constitución política que nos rige en la actualidad".[37] En Aguascalientes, las autoridades solicitaron los locales de un plantel católico regenteado por monjas (aunque en realidad aparecían como directoras dos profesoras de la Escuela Normal para Señoritas). En Tetela, Puebla, se clausuró una escuela católica y se asignó el plantel a una escuela federal, que estaba en un edificio en "estado ruinoso".[38]

Después de "los arreglos", el gobierno devolvió algunas casas y colegios incautados, como la propiedad de la Concepción de los hermanos lasallistas.[39]

Aunque en menor medida, las escuelas protestantes también sufrieron algunas persecuciones, "pero bajo presiones del Departamento de Estado Norteamericano, Calles estuvo obligado de suavizarlas", además de que se aseguraba que los hijos de los políticos del momento estudiaban en los colegios protestantes de prestigio del país, como en el Sara L. Keen para mujeres (metodista), y el de Coyoacán para varones (presbiteriano).[40] Sin embargo, los mayores ataques contra las escuelas e instituciones protestantes provinieron de los mismos católicos, quienes estaban alarmados por su presencia y labor de proselitismo crecientes. La prensa de esos años habla de su nociva "penetración pasiva" y de la necesidad de combatirla. En el Norte fue mayor este embate contra el protestantismo. El vicario capitular de Chihuahua lanzó una amenaza de excomunión contra quienes persistieran en acudir a la YMCA. También se satanizó en la prensa a colegios como el Palmore, para evitar que los niños católicos se inscribieran en ellos.[41]

[37] AHSEP, caja 76/15.
[38] AHSEP, caja 2021, 6/7.
[39] *La Salle...*, 1983, p. 23.
[40] Bastian, 1981, p. 20.
[41] Rivero y Martínez, 1982, vol. II, pp. 47 y 93.

Control de las secundarias particulares

Los años del maximato (1928-1934) fueron desconcertantes. La Revolución pareció entrar en una crisis que afectó a los más diversos grupos. Sin embargo, de esta crisis nació una estructura política sólida, que en parte se mantiene hasta nuestros días. México enfrentó entonces dos problemas: una crisis económica y otra política como resultado del asesinato de Obregón. Las ideas socialistas cundieron entre varios sectores. La crisis económica hizo tambalear a algunas organizaciones. Una de las soluciones magistrales de Calles fue la creación del Partido Nacional Revolucionario, que daría estabilidad al país y sería sustento de sus instituciones. Otra fue nombrar a Emilio Portes Gil como su sucesor, quien logró, entre otras cosas, la firma de los arreglos con la Iglesia. El fin de las rebeliones armadas la logró mediante la pacificación del ejército.[42] En el programa que legitimaba la tradición revolucionaria del partido, resalta la declaración en materia educativa en la que se sostenía el propósito de

> fundar y desarrollar en las conciencias el concepto de preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los intereses privados o individuales menospreciando toda situación de privilegio y creando la necesidad espiritual de una mayor equidad en la distribución de la riqueza, fomentando al mismo tiempo el sentimiento de cooperación y solidaridad.[43]

El tema educativo fue motivo de gran efervescencia ideológica. La idea de implantar un socialismo educativo se topó con un grupo contestatario que lucharía denodadamente en contra de esta disposición.

Narciso Bassols: un mayor control

A pesar de los "arreglos" de 1929 entre la Iglesia y el Estado, el conflicto entre ambas potestades se recrudeció hacia 1931, en lo que Jean Meyer llama la "segunda guerrilla católica",[44] motivada fundamentalmente por la promulgación de la Ley Calles.[45]

[42] Arce Gurza, 1987, pp. 204-206.

[43] Arce Gurza, 1987, p. 206.

[44] En numerosos testimonios de los maestros de la época cardenista se refieren a la persecución que sufrieron los maestros que acataron las disposiciones socialistas por parte de quienes estaban contra ellas dándoles también el nombre de cristeros.

[45] *Ley que reforma el Código Penal sobre delitos del fuero común y delitos contra la Federación en materia de culto religioso y disciplina externa,* conocida como "Ley Calles", promulgada el 14 de

Narciso Bassols, un joven abogado que se había distinguido por sus ideas anticlericales, fue nombrado por Calles para la Secretaría de Educación Pública. Su oposición a la Iglesia propició una inmediata respuesta positiva a las reformas presidenciales. La educación confesional sería motivo de una intensa lucha; la laicización de la misma, uno de sus objetivos primordiales.

Un nuevo reglamento educativo vendría a exacerbar los ánimos de los católicos. Con él, Bassols cerraba la alternativa dejada por Puig Casauranc en el reglamento de 1926, que permitía operar a las secundarias sin muchas limitaciones. El número de escuelas secundarias privadas era mayor que el de las públicas (19 por 5), aunque el número de alumnos casi duplicaba en las segundas al de las primeras (5 543 por 2 128).[46] Sin embargo, las posibilidades de acceso a la educación superior de los egresados de las secundarias particulares era mucho mayor, y más todavía en el caso de los varones.

El secretario de Educación determinó quitarlas del control de la Iglesia, obteniendo así, en el nivel superior, la unidad ideológica. La nueva ley del 29 de diciembre de 1932 obligó a las secundarias privadas a ajustarse a los términos de las primarias; es decir, debían someterse al laicismo y al control oficial. Se prohibió a los ministros de todos los credos enseñar en ellas, con lo que cerró todo reducto de posible participación religiosa legítima en las escuelas confesionales. Se reglamentó también la revalidación de los estudios, reconociendo únicamente los títulos de las secundarias laicas, argumentando la incongruencia de aceptar estudios hechos en escuelas confesionales que no aceptaban el laicismo oficial.[47]

La ley controló también a los maestros mediante la exigencia de títulos y preparación profesional, y limitó o vetó el uso de ciertos textos escolares de materias básicas. Con esta medida —parte del proyecto general para llevar a cabo su labor desfanatizadora que abarcaba la totalidad de las actividades educativas—, el gobierno pretendió asegurarse en el futuro su hegemonía sobre los grupos antagónicos al Estado, eliminando de esta manera a su principal contendiente en esta materia. La nueva reglamentación fue rechazada por todas las organizaciones católicas, especialmente por la Unión Nacional de Padres de Familia, quien encabezó una batalla epistolar

---

junio de 1926. Esta ley obligó a suspender todo culto público en los templos de la República a partir del 31 de julio de 1926. El artículo 19 exigía a los sacerdotes que se registrasen ante las autoridades civiles, prescindiendo de las autoridades eclesiásticas para el ejercicio de su ministerio en los templos; el rechazo del episcopado a obedecer la ley fue considerado como un acto de rebeldía por la Secretaría de Gobernación.

[46] Britton, 1976, vol. I, p. 34.

[47] Decreto revisado de incorporación, SEP, *Memoria...*, 1932, pp. 162-165.

con la que argumentaba la inconstitucionalidad de la medida y fundamentando sus reclamos en la violación a la letra del artículo constitucional y a las garantías de libertad, pensamiento, religión y conciencia. La "reacción" cambió su discurso tradicional en favor de la libertad de enseñanza, por otro en el que, con tintes legales, se apoyaba en la Constitución, que hasta entonces fue la causa de los mayores conflictos. En 1932, el arzobispo Pascual Díaz ordenó a los padres de familia que dejaran de enviar a sus hijos a las escuelas laicas, pero esta medida tuvo poco éxito. A pesar de las innumerables objeciones que se le hicieron, el reglamento ya no se modificó.[48]

Otra ley vino a reforzar la posición de Bassols frente a la educación privada, al dictar el Decreto Revisado de Incorporación para Escuelas Secundarias Privadas con objeto de "prohibir la dirección y apoyo de la religión organizada y la instrucción sobre temas religiosos".[49]

Abelardo Rodríguez fue electo presidente de la República el año de 1932 en sustitución de Pascual Ortiz Rubio. Él, como sus antecesores, acató las nuevas reformas educativas. A este respecto, una de sus primeras decisiones fue la reorganización del Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal, organismo encargado de regular la actividad de las asociaciones de padres de familia. En 1929, la Secretaría de Educación había dictado una disposición para crear la Asociación de Padres de Familia de la República Mexicana, a la que deberían afiliarse todas las escuelas particulares. Esta medida tenía, sin duda, la finalidad de contrarrestar la acción de las agrupaciones particulares y, sobre todo, limitar la acción de la UNPF en la ciudad de México. Sin embargo, fue sólo en mayo de 1933 que la Secretaría reglamentó su obligatoriedad para las escuelas de la capital. La UNPF vio en esta ley un ataque directo en su contra y contra los colegios particulares, pues reconocía la gran influencia obtenida tanto en las escuelas privadas, como frente a la opinión pública; la UNPF sentía que contaba con el apoyo de amplios sectores de la población. Según Sánchez Medal, dirigente de la misma, la medida gubernamental no alentaba la formación de agrupaciones de padres de familia, sino que buscaba anular a las existentes o convertirlas en un instrumento de dominación oficial sobre la educación. Su apreciación no estaba lejos de la realidad. El gobierno veía en la UNPF a un grupo peligroso por su combatibilidad e influencia, y esperaba que aglutinando a las escuelas en una organización oficial fueran más fácilmente manejables.[50]

En 1933, la actividad de los inspectores en las escuelas privadas se hizo más frecuente, en ocasiones hasta dos veces por mes; en cada visita

[48] Britton, 1976, vol. I, p. 36.
[49] Britton, 1976, vol. I, p. 35.
[50] Sánchez Medal, 1964, pp. 66-67.

aplicaban cuestionarios, hacían suscribir a los maestros fórmulas en las que se declaraban absolutamente laicos, revisaban textos y escritos de los maestros y los alumnos, así como todo el plantel, previniendo la existencia de enseñanzas y artículos de carácter religioso. Los directores de las escuelas debían firmar la siguiente declaración:

> En la C. de México a las [...] hrs. del día [...] de [...] se presentó en la oficina de la SEP [...] Director (a) de la Escuela Particular [...] con objeto de dar cumplimiento a lo mandado por el artículo 3º, fracción E, párrafo 3º del Reglamento de Escuelas Primarias Particulares del D.F. y Territorios Federales y dijo: "Yo [...] Director de la Escuela [...] declaro bajo protesta de decir verdad que no soy ministro de culto, ni miembro de corporación religiosa, y que el establecimiento que dirijo no ha recibido, ni recibe, ni se propone recibir ayuda económica de corporación religiosa."
>
> Y para constancia se levanto la presente por triplicado firmando los que en ella intervinieron y [...] como testigo de asistencia.[51]

La educación sexual

La gran polémica con que llegó a su clímax el conflicto entre padres de familia, colegios particulares, autoridades religiosas y otros grupos similares con las autoridades oficiales fue la propuesta, por parte de estas últimas, de implantar la educación sexual en las escuelas primarias.

La idea de ofrecer este curso partió de la Sociedad Eugenésica Mexicana, la cual recomendó al secretario de Educación, Narciso Bassols, la conveniencia de incluirlo en los programas educativos, tal y como se había hecho en otros países con muy buenos resultados. Se consideraba la necesidad de ofrecer a los jóvenes información apropiada, que no recibían en sus hogares, sobre la conducta sexual, el embarazo, el matrimonio, las enfermedades venéreas y las perversiones sexuales. La idea fue aprobada por el secretario, quien nombró una comisión para elaborar el programa que debería aplicarse en el tercer ciclo de la escuela primaria.[52]

Bassols publicó las conclusiones de la comisión, lo que provocó olas de protesta. La resolución tuvo un fuerte impacto en quienes vieron en esta enseñanza un ataque a las conciencias de sus hijos. Ya resentidos por los embates contra la instrucción religiosa en las escuelas y formados dentro de una fuerte tradición moral cristiana, los grupos conservadores no aceptaban la participación del gobierno en una materia que consideraban de

[51] AHSEP, Informe de inspección II/202/02, exp. 44, 1933.
[52] Meneses, 1988, p. 630.

exclusivo interés personal o familiar. Según ellos, el Estado se estaba inmiscuyendo en cuestiones personales, absolutamente privadas, y por ello atacarían esta resolución con decisión. El laicismo, tan combatido hasta entonces, se ligaba a la educación sexual como enemigos comunes, y juntos se percibían como un peligro real y próximo para transformar a las mentes infantiles.

Esta vez las alianzas no sólo se formaron entre las organizaciones católicas o de la derecha, sino también con periódicos y revistas que apoyaron decididamente a los detractores de la educación sexual. Algunas asociaciones de padres de familia de colegios oficiales también se sumaron a los descontentos y las protestas empezaron a aparecer en los diarios. Los ataques se centraron en una sola persona que por sus ideas "de izquierda" y por su actividad anticlerical simbolizaba para los conservadores la amenaza a su estabilidad: Narciso Bassols.

A la cabeza de quienes impugnaban la enseñanza de la educación sexual, juntamente con la Iglesia, se encontraba nuevamente la UNPF, que no sólo la calificó de "innecesaria y peligrosa", sino que cuestionó la capacidad del Estado para transmitirla. Consideró que los maestros estaban totalmente incapacitados para impartirla por su falta de preparación y, además, que podían utilizarla para fines "perversos". Los maestros tendrían en sus manos los "medios para violar niños inocentes". Carecían de argumentos sólidos cuando señalaban lo ocioso del proyecto, ya que la humanidad había vivido más de 10 000 años sin necesidad de informar a los niños acerca del comportamiento sexual. En la confusión de ideas que esto provocó, llegaron a calificar la propuesta de "complot comunista para destruir la estabilidad social de México", mediante el debilitamiento de la familia como núcleo central de la sociedad.[53]

Razonamientos como éste se suscitaron en varios medios de prensa nacional: *La Palabra* de junio de 1933 decía: "[...] La educación sexual en las escuelas, significaría una cátedra de impudicia y un manantial de corrupción." *La Prensa* del 30 de mayo del mismo año señalaba: "Un niño de doce a catorce años no está aún capacitado para comprender la rectitud del instinto sexual bien encauzado y no sentirá más que una curiosidad morbosa que lo impulsará rápidamente por el camino de la anormalidad que conduce a la locura."[54] Este mismo artículo presuponía los resultados de la educación sexual en la conducta de los jóvenes cuando deducía lo siguiente:

[53] Britton, 1976, pp. 100-101.
[54] *La Prensa,* 30 de mayo de 1933.

> Supongamos a un profesor perfectamente entrenado dando una clase de educación sexual a sus alumnos. Para que la lección dé el resultado que se busca, necesita el maestro no quedarse en el dominio de la vaguedad, sino hablar con precisión científica y conservando la debida compostura, cual si les explicara la máquina Ramsden. Ante tal demostración en términos pedagógicos, los alumnos y las alumnas no tendrán el menor obstáculo en desarrollar en el tranvía o en una tertulia, tema tan natural y científico, que hasta hace subir los colores a la cara; [...] el pudor habrá pasado a la historia.[55]

Otros impugnadores, menos radicales, proponían que se impartiera a adultos y aun a "jóvenes de cierta edad", pero que con los niños y adolescentes se debía proceder con cautela pues esta educación afectaría "profundamente el corazón y la voluntad" pues debía darse a jóvenes con un "espíritu vigoroso", que pudieran dominar sus impulsos.[56]

Esta reacción no fue exclusiva de la ciudad de México. Como lo informó *Excelsior* en su primera plana, en Morelia, más de 5 000 personas firmaron un pliego de protesta que fue enviado a Bassols; el argumento que se manejaba coincidía con las ideas de la UNPF y calificaba de "pornografía" a la educación sexual.[57]

Bassols replicó en el sentido de que solamente se estaba estudiando un proyecto conocido como "Estudio de la naturaleza", que se había enviado al Consejo de Educación Primaria y en el que se señalaba que la educación sexual debía ser gradual, integral y "no debía ser objeto de escándalo periodístico". El secretario señalaba que todavía no existía ningún programa aceptado por la SEP y que era materia de un estudio concienzudo.[58]

La circulación de la obra de William J. Fielding, *La educación sexual del niño. Lo que deben saber todos los niños,* suscitó nueva polémica en *Excelsior,* donde se le calificó de "pornográfica" por llamar a los órganos genitales por su nombre.[59]

La Iglesia hizo saber su postura mediante cartas, mensajes y circulares a los católicos para que no la aceptaran e, incluso, la combatieran. Destacaron las misivas del obispo de Huejutla, José de Jesús Manríquez y Zárate, y de Leopoldo Ruiz y Flores, en ese entonces arzobispo de Morelia y delegado apostólico. Este último afirmaba que la educación sexual debería de llamarse mejor "corrupción de la niñez", a la vez que aseveraba que en ella se conculcaban los "derechos más sagrados" de los padres de familia.[60]

[55] Eguiarte Sakar, 1976, p. 54.
[56] Eguiarte Sakar, 1976, p. 55.
[57] *Excélsior,* 31 de julio de 1993, p. 1.
[58] Meneses, 1988, p. 639.
[59] Meneses, 1988, p. 639.
[60] *Ábside,* 1939, vol. II, núm. 3.

Estos documentos dieron lugar a que esos prelados fueran expulsados del país, acusados de delitos en materia de culto religioso y disciplina externa.

Los padres de familia organizaron un mitin con unas 2 000 personas en el cine Díaz de León de la capital, donde acordaron "no mandar a sus hijos a las escuelas si la Secretaría incluía la educación sexual en el programa".[61] También se abocaron a la realización de encuestas y votaciones en torno de la educación sexual entre la población. El 17 de febrero de 1934, Ignacio Bravo Betancourt, entonces presidente de la UNPF, propuso que se organizara una huelga contra el proyecto, e hizo un llamado a los padres de familia de toda la nación para que lo secundaran. Al día siguiente anunciaron su intención de realizar un boicot económico y social contra cualquier maestro que impartiera la materia. El movimiento tuvo alguna fuerza en el Distrito Federal, donde no más de 49 de sus 485 escuelas, lo apoyaron. La campaña de la UNPF fue ampliamente apoyada por *Excélsior,* que se encargó de publicar todas las protestas de éste y otros grupos descontentos. Al respecto, Bassols manifestó lo siguiente:

> El concurso que la Secretaría de Educación ha solicitado de la opinión pública, será valioso si consiste en estudios ponderados y serenos y no en simples recuentos de firmas dadas por personas que casi siempre se verían comprometidas para explicar lo que entienden por educación sexual. Se oponen a ella sin conocer siquiera medianamente la materia de que se trata, impelidos por un horror supersticioso a asuntos que sólo los prejuicios religiosos no permiten tratar con limpieza o naturalidad. Se oponen creyendo que se trata de desarrollar una labor inmoral, entre la niñez y la juventud, pero sin saber a punto fijo qué es lo que en verdad temen, ni lo que se supone que se intenta hacer, y cuáles son los verdaderos peligros que correrían los niños en las escuelas. Un voto dado así no puede servir para que la Secretaría de Educación resuelva las complicadas cuestiones que plantea la educación sexual en nuestro medio. Además, las conexiones entre la propaganda clerical contra la Secretaría de Educación y las protestas por este asunto, se perciben claramente a medida que corre el tiempo, pues los últimos mítines contra la educación sexual, celebrados en diversos cines de la ciudad, han concluido al grito de "¡Viva Cristo Rey! y ¡Abajo la Constitucion!"[62]

Esta declaración de Bassols demuestra claramente lo intrincado de las relaciones con la Iglesia y la confusión que existía en el manejo de los conceptos. La educación sexual era otra arma de la "reacción" para combatir las propuestas gubernamentales. La cuestión religiosa permanecía subya-

[61] Portes Gil, 1983, p. 135. La primera edición es de 1934.
[62] Luna Arroyo, 1934, pp. 70-72.

cente en todo el conflicto. Con todas estas expresiones, los católicos no demostraron sino la pérdida de objetividad frente a un problema que los sobrepasaba. La Constitución del 17, la derrota vasconcelista del 29, la aparente omnipotencia de los gobiernos del "maximaton", la amenaza del comunismo internacional y el surgimiento del fascismo parecían haber aumentado su zozobra y disminuido su capacidad de argumentación frente a lo que percibían como embates autoritarios del gobierno.

Varias obras se publicaron sobre esta materia, como el artículo firmado por el doctor Alfonso Pruneda, "La educación sexual y la escuela primaria", donde alude a la importancia que tiene la educación sobre la mera instrucción y a la necesidad de considerar a la persona en su totalidad: sus aspectos físico, emocional, espiritual y sexual. Otro manual fue el del importante doctor veracruzano Juan L. y Soto, quien enfatizaba la importancia de combinar el conocimiento científico del sexo con un enfoque pedagógico correcto. Ambas obras proponían que no se confundiera la moralidad con una función meramente biológica.[63]

Maestros descontentos con las reformas de Bassols se unieron al movimiento en contra de la educación sexual y apoyaron a los maestros en su huelga; entre ellos estaban Diego Vilchis y Lino Santacruz Morales, directores de escuelas en el Distrito Federal, quienes fueron juzgados por un tribunal de la SEP y encontrados culpables de mentir y pervertir a sus alumnos y subordinados. Fueron despedidos de sus puestos, pero ya habían sembrado más descontento en las filas magisteriales.

Finalmente la presión ejercida sobre el secretario Bassols se manifestó como una agresión a su persona, ya que se veía en él a un defensor del comunismo y el anticlericalismo. Todo esto decidió su renuncia; los padres de familia suspendieron su huelga, que aún se mantenía en unas 20 escuelas del Distrito Federal, y la educación sexual se pospuso para mejores momentos. Este hecho calmó los ánimos durante algún tiempo, aunque ya se percibía el nuevo problema que enfrentarían las escuelas particulares: el advenimiento del socialismo educativo.

El socialismo educativo

La idea de imponer un socialismo educativo se había venido gestando desde años atrás; se puede decir que sus fundamentos estaban en la Constitución de 1917. Pero fue en la década de los treinta cuando empezó a tomar cuerpo. Antecedentes de este cambio se dieron con la "escuela de acción" y

[63] Meneses, 1988, p. 636.

la "educación racionalista", proyectos basados en ideas sociales que tuvieron auge en los estados de Veracruz, Tabasco y Yucatán.[64]

El de 1933 fue un año electoral. El "jefe máximo" mantuvo su mano fuerte en el partido y manejó la política a su arbitrio. Calles, en su afán de terminar con el poder clerical, apoyaba a los grupos más radicales de la política del momento. La educación socialista fue una de las medidas adoptadas por Abelardo L. Rodríguez en beneficio de los sectores populares. La situación política era agitada: huelgas, paros, luchas entre campesinos y terratenientes, división en el seno del aparato gubernamental.

Ya entre 1932 y 1933 se habían organizado media docena de convenciones de maestros y alumnos en apoyo a la educación socialista. En abril de 1933 la Confederación Mexicana de Maestros solicitaba que se orientara la enseñanza "hacia el colectivismo" o hacia una "escuela proletaria".[65] La Segunda Convención Nacional Ordinaria del Partido Nacional Revolucionario (PNR) propuso la creación de la escuela socialista en ese año; lanzó ideas que más tarde se conceptualizaron al reformarse el artículo tercero. Se habló entonces de la exclusión de toda enseñanza religiosa para proporcionar respuesta "verdadera, científica y racional", a los educandos con el fin de "formarles un concepto exacto y positivo del mundo que los rodea". Hubo un gran empeño para mostrar la necesidad de sustituir los valores religiosos por conceptos científicos con el fin de preparar a las masas a las nuevas necesidades del siglo xx. Además, el artículo tercero reformado era una forma de lograr un control más estrecho sobre la educación primaria y secundaria; el Estado afirmaba su hegemonía en la educación.[66]

La reforma se sustentó en la orientación y los postulados de la doctrina socialista que algunos veían en la Revolución mexicana. El gran problema surgió al tratar de definir el término "socialista", que para los distintos grupos que integraban la convención tenía connotaciones diversas. La falta de claridad en el concepto y la carencia de medios para aplicarlo fue lo que propició su debilidad a lo largo de los años en que se mantuvo vigente. La convención definía a la educación socialista en el sentido "de que pugnará por formar el concepto de solidaridad necesario para la socialización

[64] Véase el trabajo de Engracia Loyo: "La construcción de un sistema de educación popular 1920-1928" (mimeo.).

[65] Mayo, 1964, pp. 268-269; también citado por Lerner, p. 22.

[66] La convención llegó a esta conclusión: "Consiguientemente, el PNR propugnará porque se lleve a cabo la reforma del art. 3º de la Constitución Política Federal, a fin de que se establezca en términos precisos el principio de que la educación primaria y la secundaria se impartirán directamente por el Estado y bajo su inmediato control y dirección, y de que, en todo caso, la educación en esos dos grados deberá basarse en las orientaciones y postulados de la doctrina socialista que la Revolución Mexicana sustenta" (Mayo, 1964, p. 179).

progresiva de los medios de producción económica", definición que atemorizó a aquellos que pensaban que la educación socialista era el primer paso para la transformación de México hacia el comunismo.[67]

Para católicos y conservadores, el término provocó pánico a la vez que un gran conflicto con los valores tradicionales. El socialismo se asoció al marxismo, que por sí mismo era considerado antirreligioso. La falta de claridad en el concepto propició que el mismo presidente Rodríguez se opusiera al proyecto, al considerar que el socialismo podría remplazar el prejuicio religioso que la Revolución tanto había combatido, por otro prejuicio igualmente sectario y divisor.[68]

Sin embargo, Calles estaba dispuesto a seguir adelante, y en su discurso del 20 de julio de 1934, que se conoce como "el grito de Guadalajara", apoyó la propuesta y buscó unificar a los sectores revolucionarios en torno de la necesidad de ese cambio constitucional. En esta ocasión afirmó:

> La Revolución no ha terminado. Los eternos enemigos la acechan y tratan de hacer nugatorios sus triunfos. Es necesario que entremos al nuevo periodo de la Revolución que yo llamaría el periodo psicológico. Debemos entrar y apoderarnos de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la Revolución. Es absolutamente necesario sacar al enemigo de esa trinchera, donde está la clerecía, donde están los conservadores; me refiero a la educación, me refiero a la escuela [...][69]

[67] Alvear Acevedo, 1963, pp. 257-258.

[68] Britton, 1976, vol. I, p. 130.

[69] Bremauntz, 1943, pp. 188-190. La declaración callista continuaba: "Es absolutamente necesario apoderarse de esa trinchera donde está la clerecía, donde están los conservadores: me refiero a la educación, me refiero a la escuela. Sería una torpeza muy grande, sería delictuoso, para los hombres de la revolución que no arrancáramos a la juventud de las garras del clero, de las garras de los conservadores; y desgraciadamente la escuela, en muchos estados de la República, y en la misma Capital, está dirigida por elementos radicales y reaccionarios. No podemos entregar el porvenir de la patria y el porvenir de la revolución a las manos enemigas. Con toda la maña los reaccionarios dicen que el niño pertenece al hogar y el joven a la familia; ésta es una doctrina egoísta, porque el niño y el joven pertenecen a la comunidad, pertenecen a la colectividad, y es la revolución la que tiene el deber imprescindible de apoderarse de las conciencias, de desterrar los prejuicios y de formar la nueva alma nacional. Por eso yo excito [sic] a todos los gobiernos de la revolución, a todas las autoridades y a todos los elementos revolucionarios, a que vayamos al terreno que sea necesario ir, porque la niñez y la juventud deben pertenecer a la revolución." Cárdenas afirmó en junio de 1934: "No permitiré que el clero intervenga en forma alguna en la educación popular, la cual, facultad exclusiva es del Estado [...] la Revolución no puede tolerar que el clero siga aprovechando a la niñez y la juventud como elementos de división de la familia mexicana, como elementos retardatarios para el progreso [...] y consecuentemente con el criterio revolucionario de que corresponde al Estado la orientación educativa del país, no se permitirá que ninguna agrupación religiosa siga proyectando su influencia sobre la educación nacional" (Alvear Acevedo, 1963, pp. 255-256).

Este "grito", llamado por algunos "alarido", provocó una reacción inmediata.[70] En general se acusó al Estado de intervenir en asuntos que sólo correspondían a los padres de familia. Muchos de ellos se sintieron agredidos e incluso temerosos por esta actitud de Calles. El término de "monopolizador de las conciencias" se repitió varias veces para expresar el desacuerdo con esa declaración.[71] Se pensaba que el Estado cerraba toda posibilidad de participación a aquellos que no comulgaran con sus ideas; que se iba a ideologizar a la niñez con ideas contrarias a las de sus padres. En noviembre de 1934, se organizó en Jalisco una huelga escolar contra la política educativa del gobierno.[72] El 3 de marzo de 1935 la policía disolvió una manifestación contra la enseñanza socialista en la que hubo un saldo de ocho muertos y algunos heridos.[73]

Lázaro Cárdenas, candidato presidencial del partido oficial, también se pronunció en favor de la reforma educativa y afirmó que se impediría la participación del clero en la educación popular, facultad exclusiva del Estado. Se opuso a la existencia de las escuelas privadas porque en esos planteles se neutralizaba fácilmente la acción gubernamental por "el espíritu conservador, retardatario que en ellos domina".[74] El presidente también señalaba la necesidad de unificar la educación estableciendo una sola posibilidad para su existencia: "la escuela del Estado".[75] De esta manera, Calles y Cárdenas coincidían en la consideración de que tenían ante sí a un enemigo común: aquellos que les disputaban el control ideológico.

En el debate del Congreso, sobre el cual se han elaborado trabajos muy serios,[76] se discutieron fundamentalmente dos proyectos de reforma, en los que hubo más coincidencias de opinión que divergencias. Con muy poca oposición, el artículo fue aprobado unánimemente por la Cámara de Diputados con 137 votos, y en la de Senadores por 36 a favor y 13 en contra (de aquellos que querían "más radicalismo" en su contenido). El proyecto, que según *vox populi* fue redactado por el mismo Bassols, con asesoría de Vicente Lombardo Toledano, fue aprobado el 10 de octubre de 1934 y publicado en el *Diario Oficial* el 13 de diciembre de ese año. Quedó en los siguientes términos:

[70] Alvear Acevedo, 1963, pp. 255-256.

[71] "Calles, monopolizador de las conciencias", en *Omega,* 24 de julio de 1935.

[72] Al colegio de los maristas de Guadalajara, sólo asistían unos cien de los 420 alumnos matriculados *(Los hermanos maristas...,* 1982, p. 318).

[73] *Los hermanos maristas...,* 1982, p. 320.

[74] Lázaro Cárdenas, "Ideario político", citado por Eguiarte Sakar, 1976, p. 30.

[75] Lázaro Cárdenas, "Ideario Político", citado por Eguiarte Sakar, 1976, p. 30.

[76] Véase por ejemplo, Francisco Arce Gurza, *La libertad de enseñanza como garantía constitucional: interpretación histórica de una idea en el pensamiento legislativo mexicano,* México, ITAM (tesis de licenciatura en Derecho), 1987.

> La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará enseñanzas y actividades en forma que permitan crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.[77]

Además, el artículo preveía que las autorizaciones a particulares estarían sujetas en todo a la ley, pues prohibía cualquier tipo de participación a las sociedades religiosas; el Estado también impondría planes y programas, y tendría la facultad de revocar en cualquier momento las autorizaciones concedidas. La nueva ley preveía que, en las escuelas particulares, los maestros suscribirían lo siguiente: "Declaro que la ideología que sustento, es ajena a toda doctrina religiosa y que poseo espíritu de combate en contra del fanatismo y de toda clase de prejuicios sociales."[78]

La nueva ley previó que todas las escuelas del país se incorporaran al sistema oficial, centralizando toda la autoridad educativa en el Congreso federal. Las legislaturas locales aprobaron la reforma, que terminaba con los esquemas tradicionales de educación. Esta ley quiso eliminar definitivamente la participación de la Iglesia en la educación.

El 1 de diciembre de 1934 asumió la presidencia el general Lázaro Cárdenas, quien tenía muy clara la necesidad de controlar a la Iglesia. Una forma de lograrlo era apoyar los proyectos de educación socialista propuestos por los regímenes anteriores. Las relaciones entre el Estado y la Iglesia eran sumamente tensas. En ese momento, sólo 305 sacerdotes estaban autorizados para oficiar el culto, y en 17 estados de la República no había ninguno. Cerca de quinientas iglesias y edificios eclesiásticos habían sido confiscados, y 127 iglesias retiradas del culto en 1934, y 246 en 1935.[79]

[77] Villaseñor, 1977, p. 166.

[78] Otros artículos de la ley decían: "I. Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán sujetarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo y estarán a cargo de personas que, en concepto del Estado, tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente. II. La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado. III. No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, y IV. El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno. Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros o campesinos [...] El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez a los estudios hechos en planteles particulares [...]" *(Diario Oficial de la Federación,* 13 de diciembre de 1934, citado por Bravo Ugarte, 1966, pp. 159-160).

[79] Granados, 1981, pp. 48-49.

De acuerdo con esta ley, el 8 de enero de 1935 Cárdenas aprobó un decreto con 26 artículos que definía la relación entre el gobierno y las escuelas particulares y presentaba los requisitos oficiales, con detalle, para que pudieran operar las escuelas privadas primarias, secundarias y normales. En él se reiteraba que la educación era una función exclusiva del Estado, que sólo delegaría funciones en los particulares cuando éstos "garantizaran plenamente la enseñanza socialista, la exclusión de toda prédica religiosa, la acción desfanatizadora y la preparación de la juventud libre de los prejuicios del actual régimen de especulación individualista"; se debía aceptar incondicionalmente el artículo tercero, y sólo se aceptarían maestros que a "juicio de la Secretaría" pudieran cumplir con el papel ideológico y pedagógico que ésta exigía. Las escuelas particulares extranjeras recibirían una atención especial para "evitar la omisión de las materias básicas para el conocimiento de nuestro país" y para que no se formaran núcleos étnicos, económicos o espirituales que desvincularan el "propósito unificador de la escuela socialista". Los maestros deberían concurrir obligatoriamente a conferencias donde se les instruiría en la ideología y los sistemas pedagógicos.[80] Los maestros de civismo, historia de México, historia general y literatura, debían tener una aprobación especial de esta misma dependencia. Posteriormente se incorporó a esta lista al maestro de biología, para que no expresara "puntos de vista vitalistas o se manifestara antitransformista, o explicara el origen del hombre como producto divino o usar[a] explicaciones finalistas", con el objeto de que el alumno se formara un concepto "racional y exacto del universo".[81]

El 2 de marzo de 1935 Cárdenas decretó otra ley sobre el control de la enseñanza secundaria, según la cual ninguna institución podría impartir educación secundaria sin autorización expresa de la Secretaría; es decir, también deberían incorporarse a la Secretaría de Educación. Para John Britton esta decisión gubernamental "significaba que el Estado impondría a esas escuelas programas cuya orientación no se dirigía hacia la universidad [...] se veía claramente que la Secretaría estaba desafiando la influencia de la Universidad Nacional en la educación secundaria especialmente en la Preparatoria [...]", ya que había defendido su autonomía rechazando la inclusión de la educación socialista en su recinto.[82] Sin duda esta reglamentación quería terminar con el monopolio que los estratos más altos de la sociedad habían mantenido en la educación media superior durante muchos años.

[80] Alvear Acevedo, 1963, p. 266.
[81] Alvear Acevedo, 1963, p. 266.
[82] Britton, vol. II, p. 77.

La violación de cualquier artículo podría ser castigada con multas, con la revocación del permiso para funcionar o, incluso, con la cancelación de la validez oficial a los estudios hechos en los planteles que contravinieran las leyes.[83] Se concedía un plazo de 30 días para realizar los ajustes que fueran necesarios para que quedara incluido el socialismo en la educación.

Otra forma de control fue la creación del Sindicato Único de Trabajadores de Escuelas Particulares Incorporadas (SUTEPI). Para poder incorporar las escuelas a la SEP, era indispensable que los maestros obtuvieran su credencial y estuvieran afiliados al sindicato. Así se vigilaría a los profesores, sobre todo a los "sospechosos" de pertenecer a alguna orden religiosa. Este sindicato, que funcionó sólo durante algunos años, resolvió únicamente problemas de magisterio, como reclamaciones contra las escuelas particulares por pagos inadecuados o despidos injustificados.[84]

[83] *Christus,* año 1, núm. 10, septiembre de 1936, pp. 807-814.

[84] Un relato de los lasallistas de la época nos cuenta: "En los tiempos del señor de Jiqui [...] cuando el sindicalismo estaba en su apogeo, y nosotros como buenos Trabajadores de la Enseñanza pertenecíamos a la C.T.M. y al S.U.T.E.E.P.I., fuimos convocados para asistir al Magno Desfile Deportivo de la Revolución, al que debíamos concurrir uniformados como blancas palomas (entre buitres), con las siglas de las diferentes centrales obreras: tres grandes letras, C.T.M., en negro sobre el pecho, arriba de la T el escudo de nuestro muy amado Sindicato y, en el brazo el brazalete rojo con letras negras en que se leía F.R.O.C. Llegó el anhelado día veinte. Después de los ejercicios de rigor ante el relojito que guardaba al Divino Prisionero, y a una señal del Sr. Netelmo, salimos los blancos a nuestro destino, para unirnos a la columna deportiva. Comenzó la parada. Tratamos de escabullirnos el bulto de las miradas de las 'conciencias' (alumnos), pero casi fue inútil, pues más de uno estaba viendo pasar a las mesnadas. Al final, claro, tuvimos que llegar a las oficinas generales del Sindicato, para que nos 'checaran' la asistencia, porque era voluntaria dicha asistencia [...] y fuimos invitados a un baile al que se debía concurrir con el traje de 'gala', el del desfile. Naturalmente que a eso no asistimos, pero [...] el sábado siguiente fue lo bueno. Como por amenazas se habían quedado chiquitos nuestros dirigentes: exclusión del sindicato, multas, no poder dar clase, etc. [...] a quienes no asistieron, y entre los no asistentes estaban algunos que de rojos estaban casi negros, todos pusimos el grito en el cielo. Total, un 'San Quintín' en la junta del sábado, gritos, silbidos, en quinta sinfonía [...] pero nada claro. Desgraciadamente salimos las blancas palomas con buen número de buitres a quejarnos a la F.R.O.C. —nuestros inmediatos superiores—y allí nos tiraron a lucas. No desmayamos y seguimos a la C.T.M. y allí con intercesoras frases: 'Camaradas, están ustedes dividiendo a la clase trabajadora [...] A esas reuniones hay que ir por convicción' [...] etc., nos taparon la boca y no obtuvimos nada. Nuestros amigos los buitres nos llevaron o quisieron llevarnos a *El Nacional* para quejarnos [...] pero, el pero que nunca falta nos impidió seguir adelante [...] Conque, ¿si pedían nombres, centros de trabajo y nos retrataban de pilón? [...] Y allí, ante nuestros atónitos acompañantes, desbaratamos el grupo pues casi todo el estaba formando por gentes de nuestro bando [...] Y luego hablan de heroismo en tiempos antiguos [...] Y por lo que les cuento, ¿que tal ahora? [...]" (testimonio de H. Bernardo Zepeda, 1959, en *La Salle...,* 1983, vol. II, pp. 124-125).

Reacciones contra la reforma socialista

Aunque algunos sectores de la sociedad aplaudieron la reforma educativa y así lo manifestaron por las calles de la ciudad de México, otros la repudiaron. La "reacción" se dejó oír de inmediato; la Iglesia seguía considerándose como una institución participante, generadora de ideología; por consiguiente, sentía que la razón la autorizaba para manifestarse contra la educación socialista. Grupos afines actuaban en contra de la reforma por considerarla ajena a la idiosincrasia nacional: se creó en estos grupos un sentido claro para defender aquellos valores que consideraban agredidos. "La reacción" criticaba la falta de congruencia en la trayectoria educativa que el país iba forjando, lo que impedía una unidad de criterios y la creación de un conjunto de valores que debían manejarse a lo largo de la historia. La tradición, sinónimo de religiosidad, se veía seriamente amenazada.[85]

Fueron muchos sectores de la sociedad los que se declararon contrarios a la ley, más que nada porque las medidas, aunadas a otras de carácter popular, infundieron miedo. Tal fue el caso de las clases populares; obreros, campesinos y artesanos también vieron amenazada su tradición religiosa, exacerbada por quienes, desde el púlpito, les hacían ver el peligro que implicaba el cambio. Industriales y latifundistas percibieron en el artículo socialista una amenaza al régimen capitalista del cual se beneficiaban y los intelectuales lo catalogaron como un ataque a la libertad de conciencia y de cátedra.[86]

Aun antes de que el Congreso apoyara la reforma al artículo tercero, la jerarquía eclesiástica empezó a manifestarse en contra. Periódicos como *El Nacional, Excélsior* o *El Universal* publicaron cartas, artículos y editoriales donde expresaron su preocupación por otro embate contra la educación católica.[87] Pero no fue sino hasta el 12 de diciembre de 1934 cuando el arzobispo de Morelia, Leopoldo Ruiz y Flores, envió desde Texas una pastoral contra la educación socialista. Tanto ésta como las subsecuentes desconocieron la educación socialista y ordenaron a los padres de familia que no enviaran a sus hijos a las escuelas que la enseñaban.[88] El 21 de noviembre de 1935 el episcopado emitió una carta pastoral colectiva en la que definía sus normas. Su posición no dejaba duda: "había que velar porque en las escuelas no se enseñara nada contra la fe y contra las buenas costumbres". Se manifestaba contrario a toda educación que no apoyara el conocimiento

[85] Eguiarte Sakar, 1976, p. 78.
[86] Eguiarte Sakar, 1976, p. 109.
[87] Eguiarte Sakar, 1976, p. 109.
[88] Bremauntz, 1943, pp. 325-326.

en la fe, o que promoviera la educación sexual y la coeducación. La pastoral advirtió:

> Mientras sea obligatoria la enseñanza socialista [...] no es lícito [es decir, pecado] a los católicos abrir y sostener escuelas públicas que en cualquier forma deban estar o estén sujetas a dicha leyes, ni acudir o enviar a sus hijos a las mismas, sean oficiales o particulares.

A los padres se les previno que cometían un pecado mortal y que no podían ser absueltos en confesión mientras tuvieran a sus hijos en escuelas socialistas. A cada madre de familia, considerada como vínculo entre la religión y el hogar, se le exhortaba para que, si "después de poner todo lo que está de su parte, no logra que su esposo acceda a que los hijos no vayan a las escuelas mencionadas, puede recibir los sacramentos, si además hace todo lo posible por instruir sólidamente a sus hijos en la religión, contrarrestando los malos efectos de la enseñanza antirreligiosa".[89] Basándose en la autoridad de Pío XI —quien en su encíclica *La educación cristiana de la juventud* proclamó la superioridad de la Iglesia en materia educativa y sobre cualquier otra institución nacional, y señaló como irreconciliables el catolicismo y el socialismo—, la pastoral atacó el materialismo pedagógico, la educación sexual, la coeducación y la escuela "neutra o laica", "mixta y única",[90] e hizo un llamado a la acción defensiva de los católicos.

Una nueva pastoral, fechada el 12 de enero de 1936, hizo más explícita la posición de la Iglesia al respecto, al afirmar que ningún católico podía ser socialista, ni aprender o enseñar el socialismo, o suscribir declaraciones en las que tuviera que admitir el "naturalismo pedagógico y la educación sexual". A la vez dio a los padres de familia una serie de normas en las que declaraba, so pena de pecar mortalmente, la inconveniencia de enviar a sus hijos a las escuelas socialistas, e igualmente prohibió a los profesores enseñar dicha ideología o firmar que la acataban; los directores y profesores que hubieran aceptado, de palabra o por escrito compromisos "contrarios a la fe y a la moral" no podían ser absueltos sino después de haberse retractado de ello y haciendo una promesa de enmienda. A los alumnos en edad de tomar decisiones se les conminaba, nuevamente, a no asistir a escuelas socialistas y a defender su fe.[91]

El 12 de diciembre de 1936, otra pastoral exhortó a los católicos a combatir el laicismo y el "mayor y más grave mal [que] es sin duda la enseñanza

[89] *Christus,* año 1, núm. 12, diciembre de 1935, pp. 32-34.
[90] *Christus,* año 1, núm. 12, diciembre de 1935, p. 35.
[91] *Christus,* año 2, núm. 19, junio de 1937, p. 480.

socialista y comunista por contener errores trascendentales e ideas disolventes del orden y de la sociedad".[92] Se pidió a los católicos que trabajaran en las organizaciones establecidas contra la educación socialista, a la vez que se les instó para que utilizaran, como un medio, la "resistencia pasiva". Se llegó a pedir que no se abrieran escuelas, si en ellas se tenía que impartir enseñanza socialista.[93]

Los medios oficiales consideraron que estas pastorales fueron "vehículos de incitaciones subversivas", que invitaban a la revuelta armada y a la realización de un boicot económico. Se acusó a los órganos clericales de esparcir "millones de volantes calumniosos, encaminados a tocar en lo más vivo los sentimientos y los prejuicios familiares, para moverlos contra la reforma educativa y de buscar apoyo en el extranjero", acusaciones que, por otra parte, eran ciertas.[94] A esta resistencia contra la educación socialista se sumó la Universidad Nacional, que utilizó argumentos distintos; la desaprobó por considerarla ajena a la ideología nacional, y un desafío a su autonomía. En esta casa de estudios se llevó a cabo un sonado debate, protagonizado por Antonio Caso, rector en esa fecha, y Vicente Lombardo Toledano. El primero se opuso al socialismo en la educación argumentando que la universidad era un espacio abierto a todas las teorías y, por consiguiente, no era admisible encuadrar a la universidad en una sola. Por su parte, Lombardo sostenía que la teoría socialista era ya una verdad aceptada por una gran mayoría y que, por consiguiente, había de dársele cabida también en la universidad. Sin embargo, los argumentos de Caso tuvieron más peso dentro del recinto estudiantil y éste logró mantener su autonomía.[95]

La educación socialista, percibida por algunos como un medio para terminar con la libertad, con la Iglesia y con las ideas tradicionales del cristianismo, provocó una ruptura muy profunda entre la sociedad católica y el grupo hegemónico. Soledad Loaeza asevera que "no se trataba ya de una lucha por posiciones de poder, sino de una batalla de dimensiones más profundas. Era efectivamente el enfrentamiento entre dos sistemas de valores mutuamente excluyentes",[96] es decir, el sistema tradicional de la cultura católica y el adoptado por el régimen cardenista, que resultaba ajeno y por lo tanto inaceptable.[97]

[92] *Christus,* año 2, núm. 14, enero de 1937, p. 5.

[93] *Christus,* año 2, núm. 14, enero de 1937, p. 9.

[94] Bremauntz, 1943, p. 324.

[95] Véase el debate Caso-Lombardo en Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, *Idealismo vs. materialismo dialéctico,* Universidad Obrera de México, México, 1975.

[96] Loaeza, 1980, p. 68.

[97] Loaeza, 1980, p. 69.

La educación socialista atemorizó a los que vieron en ella una forma de ataque a sus creencias, a su libertad de conciencia; por eso surgió la lucha violenta en el campo y en las ciudades, no sólo de los grupos "reaccionarios", sino de la misma Iglesia que, "lesionada en sus derechos", se sintió autorizada para intervenir en la lucha. La UNPF se unió a las protestas haciendo suya también la idea de que el gobierno pretendía implantar un "Estado omnímodo", confiscando personas, bienes, propiedades y aun modificando el criterio religioso. Estos grupos criticaban, sobre todo, la contradicción que existía entre el régimen económico del país, que se orientó cada vez más hacia el capitalismo, y una educación que se alejaba de las condiciones reales de México: "no podrá aceptarse el socialismo por su inadaptabilidad abierta en contradicción con nuestros medios".[98]

Las declaraciones de la UNPF y de algunos otros articulistas, como los de *Omega,* señalaban respecto a la educación socialista, que el gobierno buscaba implantar un estado monopólico.[99]

Nuevamente se razonaba sobre el atentado del gobierno contra el derecho natural de los padres de familia para formar el espíritu del hijo, preocupación y demanda constante de los católicos. Para la UNPF, la educación sexual, considerada como antecedente inmediato de la educación socialista, buscaba terminar con la unidad y la moralidad de las familias mexicanas. No sólo se acusó al gobierno de atentar contra la familia y la religión, sino de ocultar tras la nueva doctrina educativa fines políticos de "absorcionismo [sic] financiero". Se vio en la educación socialista un medio para formar comunistas o "anarquistas de lo peor".[100]

El socialismo educativo fue entendido por estos grupos como una imposición del gobierno para terminar con la tradición, con la Iglesia, con el derecho natural de los padres de familia y, a través de la educación sexual, con la inocencia de la niñez.

Britton hace referencia a una fuerte protesta por parte de la prensa católica estadunidense, que era sumamente hostil a la "reforma educativa en México";[101] incluso se llegó a pedir la destitución del embajador de Estados Unidos en México, Josephus Daniels, quien se había atrevido a hablar favorablemente de la educación socialista.

[98] "Declaración de la Unión de Padres de Familia", en *Omega,* 4 de octubre de 1934, citada por Eguiarte Sakar, 1976, p. 79.

[99] Javier Martínez, "La educación socialista", en *El Hombre Libre,* 7 de noviembre de 1934.

[100] Eguiarte Sakar, pp. 76-79.

[101] Britton, vol. II, p. 18.

Se inicia el cambio

Los años de auge de esta doctrina educativa fueron alrededor de tres, y durante los mismos las escuelas confesionales vivieron épocas de terrible persecución. Sin embargo sobrevivieron, aunque no por las llamadas episcopales, las amenazas de excomunión, las protestas de los grupos conservadores o los furibundos artículos periodísticos; otros fueron los motivos. Las constantes reformas populistas de Cárdenas en los ejidos y el sector obrero, las reivindicaciones salariales, la expropiación del petróleo y la creación de cámaras industriales y comerciales (Concanaco y Concamin) propiciaron que las tensiones educativas fueran disminuyendo, o que cuando menos el interés de las mayorías se desviara hacia otros aspectos importantes del momento. La situación económica del erario, como en muchas otras ocasiones, provocó que la inspección en las escuelas fuera ineficiente y descuidada. La clausura de los colegios tampoco se hizo efectiva. El Estado se vio obligado a aceptar la participación de los particulares en la educación, por las carencias tan importantes de las escuelas oficiales.[102] El 10 de enero de 1938, Cárdenas solicitó a los particulares su cooperación "para solventar las dificultades que resultan de la imposibilidad en que se encuentra el gobierno para satisfacer plenamente las necesidades que presenta la población nacional, en materia de educación".[103] Envió a las autoridades federales, locales y municipales, lo mismo que a la iniciativa privada, una propuesta para "allegar la decidida cooperación de los funcionarios públicos y de los particulares, especialmente de las organizaciones de padres de familia y de trabajadores, para que en la medida de sus posibilidades económicas contribuyan a la fundación de desayunos escolares, suministren los útiles indispensables al funcionamiento de centros docentes, coadyuven con el Estado en la construcción o mejoras de los edificios destinados a establecimientos educativos y aumenten la asistencia escolar". Este llamado reconoció la necesidad de cooperación de los particulares en la educación, a la vez que sirvió de esperanza a los colegios confesionales para poder establecerse legalmente.[104]

El cambio de las tendencias cardenistas hacia "la derecha" se hizo evidente y una forma de manifestarlo fue dando libertad de acción a las escuelas privadas. La necesidad de adecuar la escuela a los cambios sociales y económicos que se realizaban en el contexto general de la política cardenista,

[102] Bremauntz, p. 113.

[103] Germán Fernández del Castillo, "La enseñanza privada", en *Excélsior,* 14 de enero de 1938, p. 10.

[104] *El Universal,* 16 de mayo de 1937.

es decir, la importancia de entrar en una nueva etapa, fue la causa que determinó la duración efímera del programa socialista. Por otra parte, las apremiantes condiciones económicas impedían que el gobierno prescindiera de la educación privada.

El año de 1939 fue de transición tanto para la Iglesia como para el Estado. Para estas fechas, las dos autoridades eclesiásticas que habían firmado los "arreglos" entre la Iglesia y el Estado para terminar con el movimiento cristero ya no ocupaban sus sitios. En cambio fue nombrado arzobispo Luis María Martínez, cuyos antecedentes ayudaron a suavizar el conflicto y apaciguaron los ánimos en los dos bandos. Martínez era también michoacano, conocido de Cárdenas, ya que fue arzobispo auxiliar de Morelia cuando el presidente era gobernador de esa entidad. El arzobispo dio facultad para enviar a los niños católicos a las escuelas oficiales con permiso de los sacerdotes que debían analizar cada caso en particular.

El mismo Cárdenas fue quien dio los primeros pasos hacia la cancelación de su política socialista que había creado un clima de antagonismo social. La educación socialista no sólo no logró imponerse a las mayorías, sino que, contrariamente, creó tensiones profundas entre los grupos que tenían poder de decisión. El paulatino cambio hacia el modernismo y la industrialización, en 1939, y las próximas elecciones presidenciales tuvieron repercusiones importantes en el desarrollo de la política educativa. La crisis internacional propició la conciliación nacional, el reencuentro de los diferentes grupos sociales que buscaron la unificación frente a la amenaza externa, formulándose una nueva política de "nacionalismo neutro".[105]

Las escuelas católicas sobrevivieron otra etapa de persecución y entraron en tiempos de tranquilidad y paz con el Estado, estableciendo, en sus formas actuales de relación, resabios de aquellos tiempos que vivieron en la clandestinidad.

Vida de las escuelas en la clandestinidad

En 1927, 1 306 577 alumnos se inscribieron en las escuelas primarias del país; 87% pertenecía a las escuelas oficiales y tan sólo 13% a las particulares. Debido a la persecución religiosa, se ignora cuantas de éstas eran católicas. En 1928 se registraron 40 instituciones secundarias oficiales y 47 particulares; sin embargo, el número de alumnos en las primeras ascendía a 81% (11 915 alumnos), mientras en las segundas era tan sólo 19% (2 801). Las escuelas normales eran 73 en el país: 52 oficiales (71% con 6 390 alumnos) y

[105] Loaeza, 1980, p. 70.

el resto particulares (607 alumnos). En cuanto a la educación superior, en 1928 se registraron 56 escuelas superiores profesionales —sin contar a las de la Universidad Nacional— de las cuales sólo 16 eran particulares, con 16% del total de los alumnos.[106] En los años del cardenismo, la proporción de colegios particulares fue aún menor. Se calcula que la escuela oficial captaba más de 90% de la población escolar. De cada 100 escuelas oficiales sólo 7 eran particulares.

Britton calculó la disminución del número de escuelas particulares durante este sexenio de la siguiente manera:

Año	*Número de escuelas particulares*[107]
1934	158
1935	53
1936	74
1937	67
1938	77
1939	109
1940	122

Sin embargo la *Memoria* de la Secretaría de Educación Pública de 1938, señala que en 1934 hubo 120 escuelas particulares incorporadas y en 1938 sólo 75.[108] A pesar de que los datos no coinciden, las cifras nos dan una idea de la limitada participación de los particulares en la educación y de la baja que sufrió en los años de la educación socialista. A pesar de no representar a más de 10% de la población escolar, el revuelo causado por las leyes en su contra alcanzó ámbitos considerables y fue un agravio constante a los sectores vinculados con los grupos conservadores.

Los años que transcurrieron entre 1926 y 1939 fueron de temor y persecución. Los reglamentos de 1926 y 1932, unidos a la amenaza de impartir educación sexual y luego la enseñanza socialista, parecían determinantes para la desaparición de los planteles católicos o, cuando menos, para que modificaran sus objetivos y estrategias. La presión ejercida por las medidas gubernamentales sobre las escuelas confesionales producía desaliento: aunque los motivos de enfrentamiento variaron en estos años, los resultados en cuanto al funcionamiento de los colegios privados fueron muy semejantes.

[106] Centro de Investigaciones Sociorreligiosas, pp. 10-11.
[107] Britton, 1976, vol. II, p. 15.
[108] SEP, *Memoria...*, 1938, p. 81.

Se vivió al margen de la ley y en ocasiones en la clandestinidad. Al promulgarse los reglamentos de 1926, las primarias debían incorporarse a la Secretaría de Educación, pero esto era imposible pues no estaban dispuestas a ceder a las demandas "intransigentes e impracticables". Consideraban esencial seguir manteniendo su posición influyente entre la juventud católica. No podían permitir que el Estado interviniera en lo que ellos consideraban como derecho exclusivo de los padres de familia y de sus representantes, los maestros. El laicismo estaba fuera de discusión y seguirían enseñando religión a cualquier costo.

Desde el principio del conflicto, los alarmados educadores católicos no estaban dispuestos a dejarse vencer y buscaron los medios y las formas para seguir dentro del campo educativo. Un hermano lasallista le escribe a otro en los siguientes términos:

> mucha inquietud, poca esperanza de sobrevivir, porvenir sombrío, pesimismo sobre los días siguientes, estricta censura, sobreexcitación de los espíritus, estado de cosas deprimente para la juventud y a pesar de todo... optimismo.[109]

El problema fue serio para todas las escuelas católicas, aunque más en las ciudades grandes, como México, Guadalajara o Monterrey, donde la posibilidad de vigilancia e inspección era mayor. En algunos estados donde el gobierno apoyó las reformas socialistas de manera más decidida, como en Tabasco, las escuelas confesionales fueron combatidas con saña y prácticamente eliminadas. Un periódico de la época señaló que en Colima, Querétaro, Baja California, Quintana Roo, Zacatecas, Michoacán, Sonora y Yucatán tampoco funcionaban escuelas particulares.[110] Estos datos, aunque contradicen las historias de las órdenes religiosas y la información de los periódicos de las entidades, que afirman lo contrario, nos dan una idea del problema.

Las inspecciones

La acción de los inspectores se desplegó con gran ahínco. En 1931 se autorizó a todos los directores de educación federal, en las diversas entidades de la República, para que ejercieran una estrecha vigilancia sobre las escuelas secundarias particulares.[111] Hubo quienes mostraron afanes exagerados para descubrir faltas y clausurar escuelas. Uno de ellos, quizá el más activo

[109] Véase *Los hermanos maristas...*, vol. II, 1982, p. 248.
[110] *El Nacional*, 4 de octubre de 1935, 2ª sec., p. 2.
[111] SEP, *Memoria...*, 1931, p. 173.

y famoso, fue Armando List Arzubide, quien en sólo dos años elaboró innumerables informes sobre las escuelas que visitó, descubrió y clausuró. El temor que provocaban los inspectores en las escuelas era tal que incluso se llegó a poner sobrenombres, como "La Loba", al inspector o inspectora que visitaba los colegios maristas.

Las primeras acciones de los inspectores contra estos colegios fueron para evitar la educación religiosa, cumpliendo con el reglamento de 1926. Sin embargo, las inspecciones tenían otros motivos: vigilar que la escuela se apegara a la ideología oficial; corroborar que los maestros fueran los autorizados y contaran con título o reconocimiento oficial, y verificar las condiciones higiénicas del plantel. Más tarde verían, además, que las escuelas se ajustaran a lo estipulado por la educación socialista.

La historia de estas inspecciones era más o menos la misma en todas las escuelas. Un inspector, acompañado de uno o dos testigos, se presentaba intempestivamente en algún colegio privado y de inmediato iniciaba una investigación exhaustiva de los inmuebles, revisando tanto habitaciones privadas como artículos personales de maestros y alumnos, aulas, patios y demás lugares del plantel. Esta inspección, obviamente, causaba alarma entre los presentes. Alumnos y maestros procedían a esconder con gran premura todo aquello que pudiera delatar a la escuela como confesional: libros de texto, cuadernos, imágenes, medallas, escapularios, etcétera. Generalmente el inspector se daba cuenta de estas maniobras, requisaba los elementos que podían servir como pruebas de cargo, y procedía a levantar un acta, según la cual se multaba o se clausuraba el plantel.

Un ejemplo de este tipo de inspecciones fue la practicada al Colegio Jeanne Chezzard, del que ya se tenían antecedentes de estar dirigido por la Congregación de las Salesas. En su informe, el inspector List Arzubide dice:

> pude advertir que se efectuaban movimientos desusados, tendiendo probablemente a encubrir lo que para ellos era comprometido. Pero conociendo ya la topografía del edificio, dispuse con mi acompañante efectuar otro movimiento, convergente hacia la sala destinada como dormitorio de la que es madre superiora de la comunidad. Y como resultado, aun cuando a carrera abierta me precedían algunas personas con el mismo rumbo, llegué a tiempo de descubrir una parte del archivo de la aludida madre superiora Concepción Solís, que había sido extraído de los cajones de su escritorio y se disponían a ocultarlo. Esta documentación significa una prueba irrecusable de que en este establecimiento, más que colegio, tiene su sede la Congregación del Verbo Encarnado [...][112]

[112] AHSEP, Informe de inspección al Colegio Jeanne Chezzard, Orizaba, núm. 90, el 10 de mayo de 1933.

Otro informe de inspección hace referencia a documentos personales encontrados en las habitaciones de los maestros, que se convertían en prueba irrecusable de violación constitucional. Tal fue el caso de la escuela Alumnos Héroes del 47, en donde se encontró un dictado "de tendencia religiosa" en uno de los cuadernos de los alumnos, por lo que se pedía a las autoridades educativas revocar la autorización de su funcionamiento.[113]

En los colegios que tenían internado, las inspecciones eran de noche o en la madrugada: todas las dependencias del plantel "e incluso a las mismas alumnas se les revisaba y esculcaba en sus personas", violando flagrantemente las garantías constitucionales.[114] Se llegaba hasta el caso de romper macetas para ver si en su interior no habían sido enterrados rosarios, medallas, misales o imágenes.[115] La estrecha vigilancia sobre las escuelas e internados provocó el cierre de muchos por la falta de maestros religiosos que los atendieran—ya que habían huido—y por el exceso de molestias que recibían maestros y alumnos. También cerraron los internados salesianos, pues la mayor parte de su personal dejó el país, lo mismo que algunos de los maristas y lasallistas.[116]

[113] AHSEP, Informe de inspección, caja II-202-02, exp. 15. La SEP exigía que los inspectores aplicaran el siguiente cuestionario a las escuelas particulares cada vez que realizaban sus visitas: 1. ¿Tiene la denominación de la escuela alguna indicación de carácter religioso? 2. ¿Es absolutamente laica la enseñanza que imparte? 3. ¿Los planes de estudio y métodos son adecuados? 4. ¿Tiene el personal docente la preparación que se exige al de las escuelas oficiales? 5. ¿No forman parte del personal docente ministros de culto alguno o miembros de corporaciones religiosas? 6. ¿Ha recibido, recibe o se propone recibir fondos de corporaciones religiosas? 7. ¿Se efectúa el desarrollo de los cursos escolares en un periodo no menor del establecido en las escuelas oficiales? 8. Máximo de alumnos que puede admitir. 9. ¿Cuál es la duración del tiempo anual [sic] en que deben desarrollarse los cursos escolares. 10. ¿Cuál es la edad mínima que exige a los niños para su admisión? 11. ¿Ha enviado a la SEP los programas, listas de texto y de libros de consulta relacionados con geografía, historia de México y civismo como prescribe el art. 6º del reglamento respectivo? 12. ¿Son mexicanos los profesores que tienen a su cargo las materias indicadas en la pregunta anterior? 13. ¿Incluye en su programa de estudios la lengua nacional? 14. ¿Guarda las fiestas nacionales y celebra las conmemoraciones cívicas que establece el calendario aprobado por la SEP? 15. ¿Remite las estadísticas señaladas por la SEP? 16. ¿Cuál es el máximo de alumnos que encomienda a cada uno de sus profesores? 17. ¿Hay algún maestro que tenga más de un grupo a su cargo, excepción hecha de los profesores de materias especiales? 18. ¿Tiene local destinado a servicio de culto? 19. ¿Tiene la escuela algún periodo extraescolar destinado a la enseñanza religiosa? 20. ¿Hay en los salones inscripciones, decoraciones, pinturas, estampas o esculturas de carácter religioso? 21. ¿Sabe Ud. si hay grupos de alumnos que con profesores asisten a algún lugar para recibir enseñanza religiosa? 22. Otras cuestiones que Ud. juzgue anotar (AHSEP, Informe de inspección de la escuela particular Justo Sierra, II-202-04, 44, 1933).

[114] Artículo 16 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

[115] García Barrera, p. 168.

[116] *Salesianos: 80 años...*, 1972, p. 104.

En algunas ocasiones, los maestros se enteraban de la posible inspección de sus escuelas; los maristas cuentan que después de una visita, tras no haber encontrado nada, el inspector dijo:

> Esos frailes deben haber recibido algún aviso oportuno. Hoy no pude sorprenderlos en falta, pero sé de buena fuente que tienen capilla, y que todos los días asisten a la misa a las ocho de la mañana y que rezan el rosario en las clases por las tardes. El lunes próximo los sorprenderé a la hora de la misa. Inútil decir que de inmediato se tomaron las precauciones que la prudencia exigía. Se desarmó el altar, y el oratorio se transformó en despacho y alcoba.[117]

A veces las acusaciones se basaban en pruebas insustanciales; sin embargo, éstas servían como prueba de cargo y la escuela se hacía acreedora a una multa o clausura, como en el siguiente caso:

> Con respecto a la cuestión legal, debemos consignar que en una de las salas destinadas al kínder se encontraron unas pequeñas libretas con canciones para uso de los niños y las primeras páginas están dedicadas a alabanzas "al Niño Jesús". Esto fue lo único encontrado que pudiera servir para obtener el carácter filosófico [sic] del establecimiento.[118]

Otro caso fue el del Colegio Motolinía, al que los inspectores calificaron de "peligroso centro de agitación cristera".[119]

A veces, las inspecciones se hacían utilizando a los mismos alumnos como espías. Tal fue el caso en el Colegio Alejandro Mazoni, perteneciente

[117] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 181.

[118] AHSEP, Informe de inspección al Centro Escolar Parque Lira, caja 2068.

[119] AHSEP, Informe de inspección al Colegio Motolinía, enero 8, 1936. En otro informe se lee lo siguiente: "La escuela no esta anexa ni contigua a templos dedicados al culto, ni establecimientos de enseñanza superior u otros de cualesquiera índole, controladas, dirigidas o subvencionadas por ministros de culto o miembros de corporaciones religiosas. En el edificio de la escuela y en la parte alta existen dos habitaciones cuyas puertas encontramos abiertas, en donde hallamos objetos religiosos y dispositivos tales, que hacen creer se les destine a capilla u oratorio, también había una biblioteca con libros exclusivamente de contenido sectario-religiosos propios para un ministro del culto católico; en otra pequeña dependencia contigua a las clases y cuya puerta asimismo estaba abierta, había también, aunque almacenadas, múltiples imágenes religiosas (esculturas y cuadros) algunas de gran tamaño, todo lo anterior consta en el acta que anexamos, y para comprobación recogimos una escultura, dos libros y un paquete de cédulas que ya fueron entregadas a esa Superioridad" (AHSEP, II-202-02, exp. 17, 1933). Refiriéndose a las personas encontradas en el Asilo Parada Rubín, el inspector informó: "Pero debo hacer constar que la primera de ellas tuvo reticencias sospechosas al dar su nombre, y que tanto éstas como las dos últimas y como las demás personas que conviven dentro del edificio, inclusive la directora, tienen un inconfundible aspecto de religiosas."

a los salesianos; el inspector afirmó "haber obtenido todos los datos [...] por conducto de una niña a la que internó en el establecimiento expresamente para descubrir lo que en su interior ocurría". En relación con esta misma escuela, en un oficio de 1936 la Secretaría ordenó a los inspectores que deberían "continuar visitándola a distintas horas, guardando las precauciones necesarias, hasta comprobar si se viola o no el artículo 3° constitucional y su reglamento respectivo sobre escuelas particulares".[120]

Otra forma de descubrir la relación entre la Iglesia y las escuelas era seguir a los niños en su trayecto a la escuela. Así, por ejemplo, un inspector, que tenía noticias de una supuesta comunicación entre el ex convento y templo de las Capuchinas y una escuela, realizó "una inspección por sorpresa", siguiendo "a los infantes a la salida de los oficios para saber donde [estaba] el Colegio, sin olvidar custodiar todas las salidas".[121] El Colegio Cristóbal Colón fue clausurado por haberse encontrado a los niños de la escuela en la parroquia de Tlalpan, que tenía comunicación con el plantel.[122]

Para conocer "la ideología" del colegio se hacían preguntas a los alumnos. En una ocasión el inspector interrogó a uno de ellos: ¿por qué era bueno o por qué era malo Benito Juárez? A lo que el alumno del colegio Azueta y Uribe contestó.

> Don Benito Juárez fue bueno porque reformó las leyes y combatió a los franceses y fue malo porque le quitó sus bienes al clero y los persiguió mucho a pesar de que a ellos les debemos la independencia. En resumen, fue regular.[123]

Una respuesta como ésta también servía como prueba para considerar que la escuela estaba violando el artículo tercero.

En ocasiones los inspectores encontraban personas no registradas ante la Secretaría de Educación; generalmente las autoridades determinaban que eran "novicias", pues tenían "un inconfundible aspecto de religiosas".[124] Las autoridades del plantel se defendían diciendo que se trataba de "internas" las cuales tomaban clases especiales; en una ocasión, la directora formuló cargos contra el inspector, argumentando que ofendió personalmente a dos de las señoritas, hasta el extremo de forzarlas mate-

[120] AHSEP, Informe de inspección al Colegio Alejandro Mazoni, fol. 10.

[121] AHSEP, Informe del inspector Luis Tovar, marzo 18 de 1936.

[122] AHSEP, Informe de inspección al Colegio Cristóbal Colón, fol. 8, 23 de abril de 1933.

[123] AHSEP, Informe de inspección al Colegio Azueta y Uribe, caja 1669, 1933.

[124] AHSEP, Informe de inspección al Colegio Cristóbal Colón, fol. 143, y al Asilo Parada Rubín, caja 1669.

rialmente para arrebatarles sus bolsas de mano y sacar de ellas sus objetos, los cuales fueron decomisados.[125]

Los comentarios de los inspectores llegaban algunas veces incluso a la burla, como en el caso en que el mismo inspector List Arzubide que denunciaba: "Hasta en el establo existe un altar, que no sabe el Inspector si está destinado a la piedad de las personas que van ahí, o para los animales."[126]

Los colegios se vieron obligados a desmantelar capillas y oratorios, a modificar sus programas, actividades y todo aquello que los delatara. Aun colegios laicos, como el Colegio de las Vizcaínas, mandaron cerrar en 1926 sus capillas para evitar malas interpretaciones, pues por ser particulares, recibían inspecciones oficiales.[127]

Otro caso ilustrativo acerca de lo que vivieron las escuelas en estos años es el del Instituto Patria, dirigido por jesuitas. Éstos adaptaron la capilla para que pudiera convertirse en salón de música; dejaron de habitar en el edificio del colegio y trataron de cambiar su aspecto exterior: dejaron de usar el traje talar para salir a la calle y para dar sus clases y en su lugar vistieron un traje oscuro, que también denotaba su condición sacerdotal. Así vivieron durante algún tiempo y el colegio siguió creciendo. En 1932, cuando tenían ya los tres grados de secundaria, una nueva inspección consideró que seguían infringiendo el artículo tercero respecto al laicismo, por lo que se clausuró el colegio. Para subsanar el caso le cambiaron el nombre por el de Instituto de Ciencias y Letras y volvió a funcionar. Las constantes inspecciones y presiones ejercidas por la Secretaría de Educación en 1934, los obligó en una acción sin precedentes, a pedir a la Universidad Nacional la incorporación, no sólo de su preparatoria sino también de la secundaria. La Universidad lo aceptó y el Instituto recibió el nombre de "Bachillerato" con el cual sobrevivió hasta 1950.[128]

En 1935, el secretario de Educación del régimen cardenista, Ignacio García Téllez, aseveraba que "la escuela socialista debía romper el monopolio del saber que hasta entonces había tenido la aristocracia local mediante el control de la educación privada".[129] Por ello, en marzo, la SEP anunció su intención de administrar toda la educación secundaria pública y privada. Esa declaración concordaba con la política del gobierno para imponer el laicismo en las escuelas privadas, pero también significaba que el Estado pondría en vigor programas cuya orientación no se enfocaba hacia los estudios universitarios.[130]

[125] AHSEP, Informe de inspección, II-202-02, exp. 15.
[126] AHSEP, Informe de inspección al Asilo Parada Rubín, caja 1669.
[127] García Barrera, 1978, p. 164.
[128] Palencia, 1975, pp. 416-420.
[129] Britton, 1976, vol. II, p. 145.
[130] Britton, 1976, vol. II, p. 77.

El colegio jesuítico de Chihuahua, como muchos otros, fue "desincorporado" de la SEP; como no aceptaba la legislación oficial, los estudios ahí realizados carecían de validez; las inscripciones disminuyeron y hubo de cerrar.[131] En Guadalajara, el Instituto de Ciencias vivió condiciones similares. Aquí el conflicto se arregló con "un poco de cognac" y un "obsequio" (200 pesos) que el inspector pidió al director del plantel.[132]

Los colegios clausurados o amonestados entre 1932 y 1937 fueron numerosos; la *Memoria* de la Secretaría de 1933, habla de 14 escuelas amonestadas, 21 multadas y cinco no autorizadas por violaciones al artículo tercero; dos por violaciones al reglamento, y seis por no llenar los requisitos del mismo; dos por maltratar físicamente a los alumnos, y a una se le retiró la incorporación por obstruir la labor de los inspectores.[133] En el archivo histórico de la SEP hay constancia de amonestaciones y clausuras constantes desde 1926 hasta 1939. Entre los colegios más afectados por estas medidas se encuentran los siguientes: Matel (1934), Cervello (1934), por encontrar libros religiosos y sospecharse la asistencia de monjas), Hispano Americano (controlado por las religiosas josefinas, 1934), Helena Herlihy Hall, Cambridge, Maddox (1937), Motolinía (1934), Victoria (1934), Amanda Andrade Crivelli, Francisco Díaz de León, Asilo Parada Rubín, Antonio Alzate, Centro Unión, De la Paz, Esperanza, Francés Morelos, Francés de la Salle, Franco Inglés, Jesús de Urquiaga, Luis G. Urbina, Luz Saviñón, Mier y Pesado, Morelos, Instituto Inglés, Garside School, Franco Español, Escuela Inglesa para Niños, Instituto Centro América, Alberto Puerto, Grosso, Escuela Leona Vicario, Escuela Fray Bartolomé de Las Casas, Teresiano de Morelia, Escuela Morelos, Luis G. León, Infantil, Instituto Moderno, Federico Froebel (1933), Escuela Santa Cruz (1931), Escuela María Auxiliadora (1934), Luis E. Ruiz (1933), Miguel Hidalgo y Costilla (1933), Motolinía (1936).

El Colegio de las Vizcaínas, laico y ya sin internado, no aceptó la educación socialista; sin embargo, no fue clausurado. Se exhortó a los padres de familia para que inscribieran a sus hijas en ese plantel, asegurándoles que "el colegio sigue siendo la misma casa de paz, de trabajo y de amor, que se va modificando únicamente por el cambio de los que adentro trabajan y por las ideas acordes que ciñen sus maestros". Esto significaba que aun cuando en apariencia se impartía la enseñanza socialista, en realidad se seguía enseñando a las alumnas de conformidad con los principios de la moral tradicional.[134]

[131] Gutiérrez Casillas, 1981, pp. 200-201.
[132] Palomera, 1986, p. 302.
[133] SEP, *Memoria*, 1933, pp. 126-128.
[134] García Barrera, 1978, pp. 164-165.

En algunos sitios, obispos más liberales permitieron que las escuelas mantuvieran el doble juego de escuela socialista y católica. En Yucatán, en 1936, ante los nuevos programas que proponían el canto de la "Internacional", "Los pioneros" y "La joven guardia", y textos escolares como *El a.b.c. del comunismo, Economía marxista y materialismo histórico,* el prelado replicó:

> Así como en los seminarios se estudia el kantismo y no por eso los seminaristas se vuelven kantianos, así en una escuela católica se puede enseñar el marxismo, sin que los alumnos lleguen a ser marxistas. Eso si, añadió el Pastor, expliquen también la doctrina social de la Iglesia basándose en la *Rerum novarum.*[135]

Las escuelas protestantes, que se habían salvado de la persecución durante la Revolución, sí resintieron los embates de estas medidas. Las disposiciones callistas afectaron algunas de sus instituciones y edificios. La CROM y Lombardo Toledano denunciaban a estas sectas como "vanguardia del imperialismo, un elemento conquistador, amigo del capitalista y enemigo del obrero". Según ellos, una forma de combatir la divulgación de sus ideas era eliminando sus escuelas.[136] Sin embargo, el Departamento de Estado estadunidense ejerció presión sobre Calles, quien suavizó las propuestas. La mayoría de los hijos de los políticos del momento, incluyendo los del propio Calles, estudiaban en colegios protestantes, como en el Sarah L. Keen para mujeres (metodista) y el de Coyoacán para varones (presbiteriano).[137]

Sin embargo, con Cárdenas, la mayoría de las escuelas protestantes fueron cerradas y "congregaciones enteras desaparecieron"; sus integrantes prefirieron congraciarse con las autoridades y "renegar de su fe".[138] Los inspectores también los visitaban y clausuraban los colegios de otros credos, como el presbiteriano Ignacio M. Altamirano, en 1933. Otro con igual suerte fue el Justo Sierra, de la Compañía Educadora Mexicana, S.A., la cual manejaba varios colegios protestantes de San Ángel y Coyoacán.[139] A esta misma compañía pertenecía la secundaria del Instituto Juárez, cuya biblioteca contaba con "una buena dotación de biblias y toda clase de obras propagandísticas del credo protestante" y a la que podían asistir los alumnos de las otras escuelas; el inspector pidió su clausura.

[135] *Los hermanos maristas...*, 1982, pp. 252-253.

[136] Planchet Regis, "La intervención protestante en México y Sudamérica", en *Revista Católica,* El Paso, Texas, 1928, p. 180 (citado por Bastian, 1981, p. 1961).

[137] Bastian, 1981, pp. 1961-1962.

[138] Bastian, 1981, pp. 1961-1962.

[139] AHSEP, Informe de inspección al Colegio Justo Sierra, Malintzin 31, colonia Coyoacán.

Los "grupos"

En las noticias de la prensa de 1934, corrió un rumor bien fundado de que tanto las escuelas primarias como las secundarias privadas no volverían a abrir sus puertas. Los padres de familia y dueños de escuelas se rebelaban contra las limitaciones que les imponía el Estado. El reglamento del 10 de enero de 1934 para la educación en el Distrito Federal y Territorios provocó el cierre inmediato de gran número de escuelas confesionales. Todo parecía perdido para los planteles que no estuvieran dispuestos a adoptar la educación socialista. Sólo les quedó un recurso: la clandestinidad, un sistema que a la larga les permitiría sobrevivir. Mediante éste, las escuelas confesionales recurrieron a muchos métodos de encubrimiento con el fin de seguir ejerciendo su influencia.

Entre 1935 y 1938 surgieron los "grupos", que trabajaron sin autorización legal. Rehacer su historia resulta complejo, ya que funcionaron de manera anárquica, sin sede fija, mudándose dos o tres veces por año, escondiéndose del gobierno y de todo posible delator.

Los "grupos" fueron células educativas que continuaron con su tradición religiosa y se negaron a poner en práctica los programas y principios socialistas. Funcionaban únicamente en el nivel de primaria. Recibieron varios nombres, dependiendo de quien los patrocinara, como por ejemplo: "grupos escolares clandestinos", "escuelas-hogar", "centros hogar", u "operación escuela". Para no ser considerados como escuelas, y en consecuencia no ser molestados por el gobierno, en teoría debían atender a grupos menores de nueve niños, pero generalmente fueron más numerosos debido a la demanda siempre superior al límite. Según un cálculo de la época, en 1935 unos 25 000 niños del Distrito Federal recibían educación en estos centros.[140] En Guadalajara, tan sólo los maristas tenían 21 grupos en casas particulares.[141]

Los grupos clandestinos trabajaban en cualquier cuarto, departamento o local que les prestaban o alquilaban personas relacionadas con las instituciones educativas o con la Iglesia. En ocasiones, los dueños del local no sabían qué uso se le daría a éste; cuando se enteraban lo reclamaban a los

[140] *Christus,* enero de 1936.

[141] *Los hermanos maristas...,* 1982, p. 319. Las personas que ofrecieron su casa para tal efecto fueron: Ricardo Aguilar, Vallarta 1240; Gonzalo Pérez Castro, Vallarta 1490; José Pintado, Juárez 241; Concepción A. de Sánchez, Morelos 841; Refugio O. de Romero, Jacobo Gálvez 15; José Enríquez, Independencia 866; Ignacio Moreno, Pedro Loza 533; Salvador Flores Elizalde, Liceo 442; Daniel Nava, Escorza 328; Trinidad Martínez Rivas, Pavo 134; Juan M. Cué, Prisciliano Sánchez 428; Ángel Alba, Hidalgo 760; De la Peña, Escobedo 75 (*Los hermanos maristas...,* 1982, p. 320).

religiosos por miedo a que fuera confiscado, pues cualquier inmueble donde funcionara una de estas escuelas clandestinas corría el peligro de pasar a manos del Estado. Por eso no fue tan sencillo alquilar lugares apropiados.[142] Cuando los religiosos tenían sospechas o les llegaba un aviso de que sus casas o escuelas corrían peligro de ser incautadas, las desalojaban y las vendían, o las dedicaban a otras funciones no escolares, como casas de asistencia u hospitales.[143]

También las autoridades recibían "soplos" sobre la existencia de estos grupos clandestinos e inmediatamente procedían a confirmar su existencia y a clausurar sus casas.

Las condiciones de trabajo en los grupos no fueron normales, como se puede suponer. Su objeto era proporcionar programas escolares completos y que el trabajo fuera serio y constante, tanto por parte de alumnos como de los maestros. Se carecía de mobiliario escolar; en ocasiones, éste se encontraba amontonado en cuartos estrechos, lo que forzaba a los niños a brincar sobre ellos para ocupar una silla en el fondo, o para salir del "aula"; los pizarrones escaseaban y los pocos que había eran pequeños. No se disponía de laboratorios ni de patios de recreo:

> los laboratorios se suplían con alguna incursión a la cocina de la familia: ahí la cocinera impartía de vez en cuando, una perfecta cátedra de disección, al destazar delante de los alumnos a una gallina, un conejo o un pescado [...] El jardín o las macetas proporcionaban hojas, flores y frutas para las lecciones de cosas y las clases de botánica.[144]

Un patio interior servía como área de recreo y, en el peor de los casos, los alumnos debían conformarse con permanecer encerrados todo el tiempo en los cuartos de clase. Los horarios no era completos; para evitar sospechas, los alumnos salían de los locales a diferentes horas y a veces por las azoteas de las casas.[145] Si se disponía de servicio de transporte escolar, los vehículos se encontraban lejos del lugar de clases. "Los niños habían recibido entrenamiento para no hablar con ninguna persona desconocida ni contestar a ninguna pregunta."[146]

La severa vigilancia oficial no logró suspender la formación religiosa: "diario, oraciones antes y después de las clases, recepción de los sacramentos

[142] El número de propiedades confiscadas a la Iglesia desde el 11 de noviembre de 1931 hasta el 28 de abril de 1936 subió a más de 480 (Palomera, 1986, p. 295).

[143] *La Salle en México...*, 1983, vol. II, pp. 107-108.

[144] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 322.

[145] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 312.

[146] *La Salle en México...*, 1983, vol. II, p. 31.

en la iglesia más cercana, preparación a la primera comunión, mes de María [...] todo se ponía en la práctica".[147] Muchos padres de familia, ante la presión oficial y religiosa, enviaron a sus hijos tanto a las escuelas clandestinas, donde recibían educación religiosa, como a las del gobierno para obtener un certificado oficial de estudios. Los religiosos que vivían en comunidad se dispersaron, pidiendo ayuda a familias que les dieron acogida en sus hogares. En algunos casos "fue la diáspora";[148] muchos hermanos salieron hacia Estados Unidos, España, Cuba, o fuera del Distrito Federal donde la persecución fue más encarnizada, o hacia otros puntos de la provincia.

Como todo grupo de resistencia, las órdenes educadoras contaban con ayuda fuera de sus comunidades. Los cambios de domicilio se debían a "soplos" o a que la policía descubría los locales, aunque siempre se contaba con alguien que daba aviso de la próxima visita del inspector. Entonces se realizaba el traslado en una "operación nocturna", en la que se sacaba todo el material y mobiliario comprometedores y se trasladaban a otra residencia, con la ayuda de gente de fuera. Cuentan testigos que

> el equipo de mudanzas funcionaba a la perfección. Un chofer servicial y simpático, "El Güero", dueño de una *troquita,* estaba dispuesto a cualquier hora del día o de la noche, para los frecuentes cambios de domicilio. Dichos cambios tenían lugar generalmente entre las cinco y seis de la mañana, cuando las calles estaban solitarias y los gendarmes, desvelados, dormían a pierna tendida [...][149]

En 1935, en Jalisco, los alumnos del colegio de maristas no pudieron inscribirse en su antigua escuela. Algunos pertenecían a los *scouts.* Los maristas se dieron cuenta de las posibilidades de transformar los grupos de *scouts* en grupos escolares clandestinos, asignándoles maestros de la orden.[150]

Con el paso del tiempo, los educadores religiosos pudieron organizar mejor sus grupos. En 1936, los maristas instalaron una residencia desde la cual sus miembros salían a impartir sus clases. Aunque seguían las visitas de los inspectores y agentes de hacienda, todo se arreglaba "con algo de política y algo de dinero".[151]

Los grupos eran atendidos por los mismos religiosos que enseñaban en los colegios y por maestros sin título que no podían enseñar abiertamente en las escuelas que sí disponían de autorización. En algunos casos la policía detenía a los maestros, los interrogaba y encerraba por algunos días.

[147] *La Salle en México...,* 1983, vol. II, p. 120.
[148] *Primer congreso marista,* 1967, p. 8.
[149] *Los hermanos maristas...,* 1982, p. 326.
[150] *Los hermanos maristas...,* 1982, p. 312.
[151] *Los hermanos maristas...,* 1982, p. 326.

Después eran liberados y en ocasiones hasta les condonaban las multas. Esto significaba que el gobierno sólo deseaba asustarlos o persuadirlos de no seguir trabajando.[152]

Poco a poco las condiciones fueron cambiando. Amainó la persecución, pues el cardenismo enfocó sus intereses en otras cuestiones. En 1938, la mitra autorizó a las escuelas católicas para suscribir el formulario oficial exigido para la incorporación, pero con las siguientes condiciones:

1. Con "restricción mental".
2. No admitir profesores impuestos.
3. No aceptar la conducción en las escuelas.
4. No entregar a los alumnos los libros impuestos.[153]

Esta autorización hacía posible que funcionaran las escuelas confesionales, aunque de una forma un tanto ilegal. La "restricción mental" significaba que, desde entonces, se aceptarían las disposiciones oficiales en el papel, no así en la práctica. Los profesores se confesaban socialistas, aunque sabían que ni lo eran ni iban a transmitir esas ideas a sus alumnos. Seguramente para algunos directores y profesores esto creó una molestia de conciencia. Sin embargo, pensaban que era "un mal menor" pues la existencia de las escuelas católicas brindaría un gran beneficio a la sociedad creyente.

A partir de 1937 se fueron concediendo algunas libertades a escuelas maristas de Guadalajara, y más tarde en otras partes de la provincia y del Distrito Federal. "En el curso 1937-1938 se inscribieron 262 alumnos y se arriesgaron dos grupos de primaria en el local de la Academia, pero sorprendido uno de ellos ocurrió nuevo cierre, que se remedió mediante una multa o propina de 500 pesos." En esta ocasión se obtuvo la autorización para trabajar incorporados a la Federación, no sin haber tenido que llenar "algunos requisitos más bien ridículos", como aceptar por parte de la escuela la inspección médica oficial, retribuida por las familias de los alumnos. La persecución de los inspectores se hizo menos violenta e incluso se empezó a plantear una relación menos hostil. Una forma de mejorar esas relaciones era participando en las actividades cívicas del lugar:

> Firmada la autorización el día 8 de diciembre de 1937 [...] pudo funcionar la escuela, aunque no sin nuevas intrigas. Ese año hubo de prolongarse una semana más las clases para recibir la visita del nuevo Director de Educación

[152] Palomera, 1986, p. 300.
[153] *La Salle en México...*, 1983, vol. II, p. 139.

Federal, profr. Eliseo Bandala, a quien se brindó una fiesta atlética en la Plaza de Armas de la población, festival al que concurrió prácticamente toda la población.[154]

El año de 1938 trajo el reconocimiento para algunas escuelas confesionales, como las de los maristas; poco a poco lo irían obteniendo las de los lasallistas y otras. En Puebla, el Colegio Benavente obtuvo la incorporación oficial como escuela particular; en 1939, la secundaria consiguió la incorporación a la federación; la escuela se trasladó a un gran edificio de la calle 5 de Mayo, donde el número de alumnos empezó a crecer inmediatamente.[155] En cambio, la escuela de Saltillo siguió sufriendo persecuciones hasta 1939, cuando obtuvo la incorporación oficial. En el Distrito Federal, el Simón Bolívar y el Cristóbal Colón recibieron su incorporación en octubre de 1937.

Las academias

Los alumnos de niveles superiores (secundaria y preparatoria) se mantuvieron ajenos al control del Estado y sus escuelas funcionaron al margen de la ley. Esto significaba que no podían estar incorporadas y, por lo tanto, no contaban con reconocimiento oficial de estudios.

Para encubrirse cambiaban con frecuencia el nombre de la institución por otro que no indicara su condición de secundaria o preparatoria. Por ejemplo, en Puebla los jesuitas llamaron a su secundaria y preparatoria "Gymnasium", nombre con el que funcionó durante tres años. Otra de sus instituciones fue "Sodalitas" que, imitando centros deportivos y culturales, abarcaba las academias de filosofía, literatura e historia "para contrarrestar la mala influencia de la Universidad Estatal".[156]

Las "academias comerciales" fueron otro recurso muy utilizado, ya que entonces estos planteles sólo requerían de un mínimo de requisitos para ser autorizadas. Las escuelas se protegían con nombres ficticios, como "academias libres", en donde se decía se enseñaba arte, dibujo, lenguas extranjeras, cocina, corte y confección, etcétera, aunque en realidad eran secundarias, preparatorias o aun primarias superiores. Los alumnos mayores pertenecientes a los últimos años de primaria y los de secundaria se mezclaban con los de los cursos de comercio, ya que el artículo tercero no incluía estos estudios en sus ordenamientos.[157] Los estudios comerciales fueron una tabla

[154] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 265.
[155] *Los hermanos maristas...*, vol. II, 1982, p. 139.
[156] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 200.
[157] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 200.

de salvación para varias de nuestras obras", decían los maristas, lo mismo en la ciudad de México que en Guadalajara y Monterrey.[158]

Otras escuelas siguieron la misma estrategia: el Colegio Francés ubicado en el número 121 de la calle de Mayorazgo en el Distrito Federal, funcionó como primaria hasta 1934, cuando se transformó en "academia". Para que el cambio procediera como tal se debía mostrar que los alumnos eran mayores de 15 años, que ya habían cursado o cursaban la primaria en alguna otra escuela oficial o incorporada, y que las enseñanzas impartidas en ella eran distintas de las de la primaria. En el colegio mencionado, el inspector comprobó que la mayoría de las alumnas eran menores de 15 años y que no cursaban la primaria en otra escuela, por lo que fue clausurado.

Otras academias primarias disfrazadas fueron: el Colegio de la Inmaculada, en esas fechas Agustín García Conde de Tlalpan, y, posteriormente, Academia Comercial; la Academia Comercial para Señoritas, de Puente de Alvarado 4 (antiguo Colegio Francés); la Academia Comercial y de Idiomas; la Academia Industrial (antiguo Colegio Italiano); la Academia Comercial y Preparatoria (antiguo Colegio Francés de San Cosme); la Academia Comercial del Colegio Alejandro Mazoni; la Academia Luis Brunet, de los maristas en Jalisco, entre otras.[159] La escuela Jeanne Chezzard se reorganizó en la calle de Querétaro 104, en el Distrito Federal, con el nombre de Academia Comercial Antonio Alzate, donde se tenía una primaria encubierta.[160]

Sin embargo, en muchas ocasiones los inspectores descubrieron este doble juego. Un caso asombroso fue el de la casa número 29 de la calle de Lucerna donde, según el informe del inspector, funcionaba "una escuela clandestina con gran número de grupos reunidos de alumnos de los colegios franceses de la Salle, clausurados por violaciones al artículo 3º". Estos grupos pertenecían al Colegio Francés del Zacatito. Por ello se pidió "proceder con toda energía" en su contra.[161] En 1935, el curso empezó única-

[158] Los maristas cerraron sus colegios de Puente de Alvarado y de la Av. Álvaro Obregón, y sus alumnos de secundaria fueron trasladados a otras de sus escuelas donde se mezclaban con los alumnos de comercio: para los pequeños abrieron cursos atendidos por lo mismos hermanos o por exalumnos dispuestos a ayudarlos *(Los hermanos maristas...*, 1982, vol. II, p. 311).

[159] AHSEP, Informe de inspección de los colegios: Agustín García Conde, fol. 3; Francés, caja 2967; Francés de San Cosme, caja 2068; Alejandro Mazoni, fol. 12; AGN, antiguo Colegio Italiano, 5624/43.

[160] AHSEP, Dictamen sobre el antiguo Colegio Jeanne Chezzard, hoy Antonio Alzate, 27 de diciembre de 1935.

[161] AHSEP, Academia Comercial, Francés San Borja, fol. 13, 1935. Los grupos a los que se refería el informe eran los siguientes: 1er y 2o. año, en Belén 13, atendidos por las MM. Franciscanas. 3er. año, en Roma y Milán 3er. piso, en los años 1936 y 1937. 4o. año, en Niza y Havre; en julio de 1937 se cambió a Chapultepec 186. 5o. año, en Versalles 2, que luego estuvo en Havre 27. En el edificio Toledo en la calle de Barcelona se dio el 5o. de primaria

mente con la enseñanza comercial y para unos cuantos alumnos de secundaria que se mezclaron con los de comercio. Más tarde estos alumnos fueron trasladados a una propiedad ubicada en la calle de Belisario Domínguez, y que hasta entonces había funcionado como secundaria y preparatoria; llegó a tener 1 400 alumnos.[162] Esta escuela también se cerró por temor a la incautación del edificio. Un pequeño grupo de alumnos, dirigido por cuatro hermanos lasallistas, volvió a instalarla en Santa María la Ribera como una escuela comercial. A finales de 1935, cuando los dueños les pidieron el local, se trasladaron a otro en la calle de Serapio Rendón, donde se llamó Escuela Thierry; tenía 80 alumnos de comercio en 1936, y en 1937 se le agregó una primaria con dos clases; finalizó el año con 57 alumnos. En las mismas fechas se abrió el primer año de secundaria encubierta como "academia", que llegó a tener 31 alumnos. En 1938 los directivos decidieron cerrarla y sugirieron a los alumnos que se inscribieran en el Colegio Cristóbal Colón, ubicado en la misma zona. Los lasallistas se trasladaron a Gómez Palacio, Durango, para fundar escuelas allá. Sin embargo, un reducto de esta institución quedó en las calles de Lucerna 29 y se le dio el nombre de Simón Bolívar, escuela que adquirió, con el tiempo, un gran prestigio.[163]

La obtención de certificados

San Luis Potosí fue un estado singular en el tratamiento de las escuelas confesionales durante los años del socialismo educativo. Saturnino Cedillo, gobernador de la entidad entre 1927 y 1931, fue secretario de Agricultura y Fomento en los gabinetes de Ortiz Rubio y Lázaro Cárdenas. En 1934 alentó pretensiones presidenciales, mas al ser eliminada su candidatura tuvo una ruptura ideológica con Calles y Cárdenas, por lo que rechazó el socialismo que éstos defendían. En 1935 declaró enfáticamente que no se implantaría la educación socialista en su estado,[164] e "invitó a las escuelas católicas cerradas en el resto del país a establecerse ahí"; en 1938 se declaró en franca rebeldía contra el gobierno federal.[165]

Debido a estas circunstancias, los maristas, que contaron con el apoyo estatal, tuvieron la oportunidad de abrir en 1935 un internado bastante

---

por el hermano Luis Bordes, y el 6o. año, en Puebla 34, con tres grupos. También estuvo en Chapultepec 186.

[162] *La Salle en México...*, 1983, vol. II, p. 109.

[163] *La Salle en México...*, 1983, vol. II, pp. 107-108.

[164] Velázquez, 1982, vol. IV, p. 327.

[165] Campbell, 1976, p. 71.

grande, que recibió el nombre de Instituto Potosino. En el se inscribieron 103 alumnos internos y 164 externos; para 1937 ya contaba con más de 500 alumnos. La Secretaría de Educación no dejó de enviar inspectores a la institución, pero ésta siempre estuvo apoyada por Cedillo, por lo que no tuvo problemas. En 1938, el cambio del director de educación del estado produjo algunas zozobras al instituto; pero, a cambio de presentar cuadros gimnásticos en fiestas cívicas, trabajó sin contratiempos.[166]

El gran inconveniente de las escuelas ilegales era la carencia de reconocimiento oficial. Este problema se resolvió enviando a los alumnos a presentar exámenes a título de suficiencia a escuelas oficiales en otras entidades del país o a las católicas de San Luis Potosí que sí estaban reconocidas. Las escuelas maristas de esta entidad federativa se convirtieron en un "oasis", al abrir sus puertas a los estudiantes "proscritos" del Distrito Federal.

> Cuando los internos del Instituto Potosino salían de vacaciones, llegaban a San Luis los alumnos de secundaria de los grupos clandestinos de la capital. Fue una solución providencial para nuestros alumnos irregulares, y al mismo tiempo una excelente propaganda para el Internado Potosino. Los exámenes duraban una o dos semanas y se llevaban a cabo con toda seriedad [...][167]

En otros casos donde no había escuelas católicas reconocidas, los alumnos presentaban sus exámenes extraordinarios redactados por sinodales y en locales designados por la Secretaría de Educación y 90% aprobaba todas las asignaturas.[168] Otros tenían relaciones con colegios oficiales de la provincia y ahí obtenían los certificados: "[...] durante estos años de lucha, los alumnos de 6o. año no se veían privados de su certificado de fin de cursos. No faltaban directores de escuelas de Guadalajara que los admitieran a exámenes ordinarios o extraordinarios, aun sabiendo que provenían de los grupos clandestinos". En esta forma lograban burlar las disposiciones oficiales.[169]

El gobierno no ignoraba estas maneras de evitar el cumplimiento del espíritu de la ley. Un maestro oficialista envió al inspector de las escuelas particulares el siguiente comunicado:

> Atentamente comunico a Ud. que por datos obtenidos en fuentes dignas de todo crédito, las que me suplicaron por el momento quedar incógnitas, he sabido que en el Edo. de Tlaxcala obtienen fácilmente, los alumnos que asisten a

[166] *Los hermanos maristas...*, 1989, vol. II, pp. 335-336.
[167] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 337.
[168] *Los hermanos maristas...*, 1982, vol. II, p. 239.
[169] *Los hermanos maristas...*, 1982, vol. II, p. 265.

> escuelas clandestinas, certificados pertenecientes al 6o. año de primaria, previo el pago de cierta cantidad por cada uno y que sean grupos cuando menos de 20 alumnos, haciéndose este comercio en las escuelas oficiales. Se me informa, asimismo, hasta existen agentes comisionados expresamente para obtener [sic] los alumnos que desean certificados.[170]

No se sabe a ciencia cierta que haya pasado con estas denuncias. Lo más probable es que continuó el tráfico de exámenes, pues contaba con el beneplácito de los maestros de las escuelas oficiales que los patrocinaban.

Escuelas "libres"

Las escuelas particulares laicas también padecieron arbitrariedades y exigencias de parte de los inspectores de educación. De tanto andar en la calle buscando culpables, encontraban muchas escuelas pequeñas sin registrar. Algunas decían no conocer los reglamentos y que por eso no los cumplían. Otras carecían de fondos, así que no podían cumplir con los requisitos mínimos de higiene y pedagogía exigidos por la Secretaría de Educación. Estas escuelas podían quedar bajo el rubro de "libres", no incorporadas; desde luego, los alumnos que terminaban la primaria tenían que presentar sus exámenes en alguna primaria oficial para obtener su certificado.

Las escuelas libres tenían varias maneras de sobrevivir. En 1934, un inspector informó al jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal de las condiciones de la Escuela 63-1, dirigida por una "ancianita", quien había recibido su título en 1879 y deseaba que su escuela continuara operando como "libre". El informe del inspector señalaba al respecto:

> En una pieza desarreglada, a cuya derecha está el comedor de la casa y que al frente tiene una de las recamaras, se amontonan los pocos alumnos del plantel. Para sentar a siete niñas y doce hombrecitos de primer año y a dos alumnas y dos alumnos de segundo, esto es, a veintitrés criaturas, cuenta sólo con cuatro bancas binarias y varias sillitas en las que se acomodan los discípulos, poniendo sobre sus rodillas sus respectivas mochilas para poder escribir.

La escuela no tenía programas ni diarios; sólo contaba con un baño, no había bebederos y los horarios dependían de los achaques de la directora.[171] Otro caso semejante fue el de una escuela encontrada por el profesor

[170] AHSEP, Reporte de inspección de la Secretaría de Educación Pública, julio de 1926.

[171] AHSEP, Informe de inspección a la Escuela 63-1, 17 de marzo de 1934. Semejante es el caso de la Escuela Fray Bartolomé de Las Casas, cuyas condiciones eran las siguientes: "La

Daniel Delgadillo en la 9a. calle de Carpio, donde una treintena de alumnos estudiaba bajo la dirección de otra anciana, en un solo cuarto, sin contar con un sitio para recreo, ya que el dueño de la casa no les permitía usar el patio.[172]

También parecida era la situación de otra escuela que funcionaba en un cuarto-habitación. Veinticuatro alumnos, de entre 6 y 18 años, se sentaban en el suelo, en cajones y aun en la cama. El dueño de la vecindad le pagaba a la profesora para que atendiera a los hijos de sus inquilinos. Enseñaba a leer con el antiquisimo *Silabario de San Miguel*.[173]

Las inspecciones no sólo sirvieron para castigar a las escuelas confesionales. También descubrieron muchas otras que trabajaban muy irregularmente y en condiciones higiénicas ínfimas; por ejemplo, una que había funcionado durante 39 años sin haber recibido jamás una visita oficial.[174]

Algunas escuelas laicas solicitaron su incorporación a la SEP y no fueron aceptadas por carecer de edificios adecuados, personal docente suficiente e instalación adecuada de sanitarios. El Colegio Ponce y el Instituto Solís estuvieron en este caso, junto con otros que no llenaron los requisitos; entonces solicitaban que se les considerara como "libres". La Secretaría aceptaba si se cumplía con un mínimo de condiciones pedagógicas e higiénicas; de otra manera eran clausuradas.

Otros planteles pedían ser federalizados para obtener ayuda económica oficial, como la Escuela Particular de Niños de Acapulco, que la solicitó en 1926. En su expediente no hay respuesta, pero en otros casos similares,

---

escuela se encuentra establecida en la parte alta de una casa de vecindad; los salones de clase están continuos y comunicados con las habitaciones ocupadas por la Directora y su familia; en las propias clases existían distintos muebles de uso exclusivamente doméstico, como un aparador de comedor donde a las once de la mañana encontré todavía residuos de desayuno, etc. Carece de patios para recreos, pues el de la vecindad que dicen aprovechar a tal fin, en caso de que realmente así suceda, es impropio para su objetivo" (AHSEP, Informe de inspección de la Escuela Fray Bartolomé de Las Casas, 1932, caja 2068).

[172] AHSEP, Informe de inspección, 9 de mayo de 1927, caja 1669.

[173] AHSEP, Informe de inspección a una escuela sin nombre, 8 de marzo de 1993, caja 1669. En el Archivo Histórico de la SEP se encuentran peticiones de maestros sin trabajo que desean abrir una "escuelita", pero que carecen de recursos económicos suficientes para poder establecerla con los mínimos requerimientos establecidos. Por ejemplo, la Escuela Morelos informa, en 1938: "He abierto al público una pequeña escuela destinada a la instrucción primaria y ubicada en Londres 30, pues quiero destinar sus productos para ganarme los medios más indispensables de vida toda vez que actualmente me encuentro sin trabajo y sin ningún medio de subsistencia" (AHSEP, expediente de la Escuela Morelos, caja 2068). Otras peticiones semejantes son las de las maestras Antonia Boca Vda. de Patiño, Ángela Albarrán de Banderas, Soledad Quintano de Álvarez (AHSEP, Informes de las escuelas, caja 2069).

[174] AHSEP, Informe de inspección a la escuela sin nombre, de la calle Arcos de Belén 47, 16 de mayo de 1933, caja 1669.

como el del Colegio de la Paz, de Guadalajara, o el Cuauhtémoc, de Colima, se les contestó que no era posible subvencionar a ninguna escuela "por no contarse con partida disponible".[175] Estas escuelas generalmente cerraban al no poder cumplir con las disposiciones de la Secretaría.

Hacia 1938 el socialismo educativo empezó a perder fuerza, y las escuelas privadas recuperaron espacios. Sin embargo, la conducción continuó siendo un obstáculo para incorporar a las escuelas particulares que en su mayoría eran unisexuales. Nuevamente se buscó una fórmula que surtiera efecto. Colegios de niños y de niñas se registraban bajo un mismo nombre aunque funcionaban en planteles distintos. Tal fue el caso del Colegio Cristóbal Colón (lasallista) y el Colegio Anglo Español (del Verbo Encarnado) que se fusionaron bajo una sola dirección con el nombre de Secundaria del Colegio Cristóbal Colón.[176] Éstas fueron las últimas tácticas defensivas que las escuelas privadas utilizaron para sobrevivir. Hacia el final del cardenismo, la beligerante acción de los inspectores fue menos violenta ante las nuevas inquietudes políticas del país. Las escuelas confesionales salieron de la clandestinidad, y con renovadas fuerzas entrarían en una etapa de prosperidad.

[175] AHSEP, Informe de inspección, Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, 17 de marzo de 1934, caja 1669.

[176] *La Salle en México...*, 1983, vol. II, pp. 122-123.

5. EDUCACIÓN PARA LA UNIDAD

La ley orgánica del artículo tercero, reformado en 1934, se legisló en noviembre de 1939, al finalizar el régimen cardenista.

Al conocerse el proyecto de esta ley orgánica se levantó ámpula entre quienes veían en la educación socialista una amenaza del comunismo internacional y un retroceso para la concordia, pues lo que se esperaba era la derogación del artículo y no su reglamentación. Aun antes de que el proyecto fuera conocido oficialmente, se lanzaron a combatirlo. En primer lugar la batalla se realizó en la prensa, donde editorialistas y articulistas, como Pedro Gringoire, Juan Landerreche, Manuel Ulloa, y aun reconocidos intelectuales, como Ezequiel A. Chávez, se manifestaron en contra.[1]

Poco después las manifestaciones se popularizaron y tomaron la calle. El 17 de diciembre los padres de familia organizaron dos reuniones importantes: una frente a Palacio Nacional y la otra en la Arena México, al grito de: "¡Abajo el comunismo! ¡Viva México!"[2] En ellas se esgrimieron los viejos y trillados argumentos del derecho de los padres de familia para educar a sus hijos, del monopolio educativo y de la libertad de enseñanza. Los grupos de derecha, algunos de reciente creación, también se unieron a las protestas. Tales fueron los casos del Partido Acción Nacional, la Unión Democrática Institucional, la Unión Nacional Sinarquista y la Asociación Nacionalista.[3] La Universidad, que veía nuevamente amenazada su autonomía, levantó su voz contra esta ley, encabezada por su rector, Gustavo Baz; sin embargo, el gobierno reaccionó inmediatamente, tranquilizando a la Universidad y asegurándole que su autonomía seguiría incólume.

Por otro lado, la UNPF envió a la Cámara de Diputados un memorial en el que hizo un recuento de la evolución de la educación y planteó la peti-

[1] Otras protestas surgieron de parte de intelectuales conservadores, como Manuel Gómez Morín y Mariano Azuela, entre otros, y de las tradicionales organizaciones que defendían la "libertad de enseñanza", como la Unión de Padres de Familia y la Confederación Nacional de Estudiantes (Meneses Morales, 1988, pp. 197 y 215).

[2] *Excélsior,* 18 de diciembre de 1939.

[3] Britton, 1976, vol. II, pp. 112-115.

ción de volver a lo estipulado en la Constitución de 1857. Esto significaba permitir nuevamente la enseñanza de la religión en las escuelas particulares (esta vez sin incluir ideas sociales o políticas) y reducir la intervención del Estado en la educación privada.[4] También demandaba que se realizara un concienzudo análisis del proyecto antes de promulgarlo, petición no del todo descabellada.

Cárdenas, consciente de la necesidad de mantener cierto grado de tranquilidad en momentos en que se necesitaba la estabilidad social frente a unas elecciones en puerta, influyó para que los responsables de la redacción de la citada ley, Rafael Molina Betancourt y Joaquín Jara Díaz, propusieran un texto que se ajustara a las necesidades del momento.[5] La ley orgánica se tradujo en una legislación de tendencia conciliadora: mantenía el monopolio educativo del Estado y no eliminaba su connotación socialista. Sin embargo, sí quitaba de su articulado lo más radical del socialismo educativo, además de modificar los términos que habían originado las protestas más graves. No obstante, la ley estipulaba que la educación tendría el carácter de servicio público y sólo se podría prestar por particulares cuando la SEP así lo autorizara. El control sobre éstos se reglamentaba en todas sus formas. En el capítulo IV se establecía que los particulares no podrían "impartir educación preescolar, primaria, secundaria, normal o de cualquier grado y tipo para obreros y campesinos, sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del Poder Público". Esta autorización sólo se obtendría si la educación impartida sustentaba el carácter de socialista, los maestros se ajustaban a la ideología del Estado, no participaban en ella agrupaciones religiosas y se sujetaban a planes y programas formulados por el Estado.[6] Por otra parte, las escuelas debían rendir informes periódicos y el Estado mantenía la facultad de revocar en cualquier momento las autorizaciones concedidas.[7] También se precisaban otros controvertidos conceptos como "coeducación", trabajo "socialmente útil", rendimiento "del trabajo colectivo", lucha contra el "fanatismo y los prejuicios", términos que mantenían en estado de inquietud a los sectores "reaccionarios" de la sociedad.

La ley reglamentaria determinó las nuevas características de la educación socialista. A saber: el impulso al desarrollo cultural de los alumnos dentro de la convivencia social, la capacitación para el trabajo, la necesidad de transmitir conceptos y sentimientos de solidaridad, y la preeminencia de los

[4] UNPF, Documentos diversos.

[5] *Excélsior,* 18 de diciembre de 1939; Britton, 1976, vol. II, p. 112; Meneses Morales, 1988, p. 351.

[6] Medina, 1978, p. 351.

[7] Artículos 12, 14 y 15, en Alvear Acevedo, 1963, p. 276.

intereses colectivos respecto de los individuales con el propósito de disminuir las desigualdades económicas y sociales; también fijó el objetivo de consolidar la unidad nacional por medio de la educación. Estas características, si no eran del todo congruentes con las metas de la educación confesional, que enfocaban su acción en el individuo y no en la colectividad, tampoco limitaban, discrepaban o perjudicaban su funcionamiento.[8]

La reglamentación satisfizo a aquellos que habían rechazado la educación socialista desde sus inicios, pues si bien permanecía vigente el odiado concepto, la nueva posición de las autoridades educativas frente a la legislación, incluso acerca de la aplicación de la misma, les hacían guardar esperanzas de cambio.

Nuevamente fue la Unión Nacional de Padres de Familia la que levantó las protestas más violentas cuando se promulgó la ley reglamentaria. La consideró "persecutoria" para la "gran mayoría de la población", "incongruente" por tratar de cambiar las convicciones de la nación, y "monopólica" porque excluía a personas "bien intencionadas" que deseaban intervenir en las labores más urgentes, tales como "la alfabetización de las masas".[9] Esta posición de la UNPF no se apartaba de su posición inicial, y atacaba ciertas restricciones fundamentales que seguirían siendo motivo de controversia, con relación al excesivo control gubernamental frente a las necesidades más urgentes de la nación.

Britton señala que al reglamentar la ley, el interés real del secretario Vázquez Vela era lograr la federalización de la enseñanza e imponer un control más eficaz sobre la educación en los estados, que promoviera la unidad nacional. Sin duda, para alcanzar la federalización era necesaria la aplicación correcta del artículo tercero en todas las entidades, pues la nueva ley orgánica daba autoridad a la Secretaría de Educación y al Congreso sobre los estados, y creaba el Consejo Nacional de la Educación, dependiente de la SEP, que se encargaría de estudiar los problemas educativos nacionales y de sugerir soluciones. La reforma era sólo un paso hacia un sistema nacional federalizado; pero, a su vez, era una forma de obtener un mayor control sobre las escuelas particulares.[10] Por consiguiente, la intención del gobierno al reglamentar el artículo se salía ya de los intereses meramente ideológicos, para instalarse en otros de índole pragmática y política.

La ley reglamentaria de 1939 contenía varios puntos nuevos que añadían sanciones específicas para las escuelas particulares que funcionaran sin autorización y para las que violaran el artículo constitucional. Respeta-

[8] Capítulo III, artículo 9, en Alvear Acevedo, 1963, p. 275.
[9] UNPF, circular, s.f.
[10] Britton, 1976, vol. II, pp. 105-106.

ba la autonomía de la Universidad Nacional, lo mismo que a los institutos particulares de tipo universitario, "siempre que la Secretaría de Educación Pública les expida su carta de autorización". Esta franquicia no alcanzaba a las instituciones de educación media superior de carácter privado, las cuales quedaban sujetas a la autorización oficial. Por otra parte, se suavizó la actitud hacia los particulares. Se les invitó a participar en todos los niveles educativos sujetos a la incorporación y a la vigilancia oficiales. La ley señalaba como deber del Estado ayudar y estimular a los particulares, aun con subvenciones o subsidios.

También estableció los mecanismos para regular la organización de los padres de familia en las escuelas, y les dio atribuciones para cuidar el buen funcionamiento de los planteles, para promover el mejoramiento material, cultural y moral de las instituciones, e incluso para recurrir a las autoridades con el fin de denunciar irregularidades.

El inicio del cambio

En noviembre de 1939, la Convención del Partido de la Revolución Mexicana, que había elegido al candidato presidencial, elaboró el segundo Plan Sexenal (el primero correspondió a Cárdenas, como guía de su administración). El plan estableció como prioritaria la resolución del problema educativo. Señalaba, como era tradicional hacerlo, la necesidad de elevar el nivel cultural de la población como un factor indispensable para el desarrollo económico, social y político del país. Hablaba de la reforma al artículo tercero y de la expedición de la ley orgánica correspondiente, pero no decía de manera explícita cuáles serían los términos de esa reforma.

De acuerdo con la política general que planteaba el régimen, se habló de unificar la orientación social que se debía dar a la educación impartida por los gobiernos federal y estatal. El plan proponía elevar la calidad de la educación y buscar la manera para que ésta respondiera a un régimen social justo. Concretamente hablaba de cómo impulsar la campaña contra el analfabetismo, cómo organizar campañas agrícolas, cívicas e higiénicas, y se refería al fomento de instituciones dedicadas a la educación de las clases trabajadoras. En general se apreciaba una marcada preocupación por impulsar la educación superior, sobre todo la técnica, dando oportunidad de superación a obreros y campesinos. Se hacía hincapié en la necesidad de cuidar, conservar y hacer progresar el trabajo científico contemporáneo, como medidas fundamentales para la modernización económica.

En relación con los planteles privados, se insistió en la necesidad de vigilarlos para que cumplieran fielmente las disposiciones legales. Se dispuso una acción continua de inspección y aplicación de las sanciones

correspondientes, sin especificar cómo deberían llevarse a cabo. La intención del partido mostraba ya un nivel de complementariedad con la iniciativa privada, con la Iglesia y aun con los intelectuales liberales, cuya participación se consideró necesaria para la acción del gobierno.[11]

Las expectativas respecto a la nueva administración fueron múltiples. El repudio al artículo socialista era una constante en las demandas, desde el inicio de la campaña presidencial de Ávila Camacho. En consecuencia, algunos sectores de la sociedad planteaban la reforma al artículo tercero como una necesidad inmediata. Llegaron a circular algunos rumores en el sentido de que la escuela volvería a ser la "escuela familiar tipo laico" que había proclamado la Constitución de 1857, pero éstos fueron negados.[12]

El cambio fue paulatino y nada sencillo. Así lo demuestra la inestabilidad en los mandos de la Secretaría de Educación en los primeros años de la administración. Luis Sánchez Pontón, el primero de los secretarios del régimen avilacamachista (diciembre de 1940 a septiembre de 1941), al que se tenía por "reconocido comunista", reorganizó la Secretaría, pero al mismo tiempo lo acusaron de querer continuar con la política educativa socialista de Cárdenas. Constantemente manifestó su intención de que el socialismo educativo siguiera vigente. Señaló como tendencias fundamentales de la educación el que fuera "socialista, nacionalista, progresista, vitalista y activa, afirmativa, coeducativa y prevocacional".[13] En frecuentes declaraciones a la prensa y a otros medios de comunicación, Sánchez Pontón afirmó una y otra vez que el artículo tercero no se modificaría.[14] Sin embargo, no rechazó la necesaria participación de la iniciativa privada e incluso habló de respetar la libertad de enseñanza, siempre y cuando las escuelas particulares actuaran dentro de los límites permitidos.[15] Esto significaba una apertura, insólita, al provenir de Sánchez Pontón, pero congruente con la política conciliatoria que proclamaba el régimen.

Las presiones que sufrió Ávila Camacho para terminar con el conflicto educativo, así como el afán político del régimen para lograr la unidad ideológica, propiciaron que Sánchez Pontón saliera de la Secretaría de Educación. En su lugar se nombró a Octavio Véjar Vázquez (septiembre de 1941 a septiembre de 1943), cuya posición frente a la educación fue diametralmente opuesta.

[11] Ávila Camacho, 1976, pp. 38-42. Véase también De Leonardo, 1983, p. 19.
[12] *El Universal*, 12 de enero de 1941, p. 1.
[13] *El Nacional*, 7 de julio de 1936, citado por Meneses, 1988, p. 241.
[14] *El Universal*, 12 de enero de 1941, pp. 1 y 15; *El Universal*, 20 de enero de 1941.
[15] *El Universal*, 20 de enero de 1941, p. 9.

Para la UNPF, su nombramiento fue motivo de satisfacción. Por ello envió circulares a sus agremiados en las cuales afirmaba: "[...] sigue mejorando notablemente la cuestión educacional [pues en la Secretaría se sustituyó a los] elementos impreparados, por técnicos competentes". O, lo que era lo mismo, se eliminó a los funcionarios de tendencia comunista, por otros que no lo eran.[16]

Véjar Vázquez habló de la educación en términos conservadores y conciliadores; conceptualizó como la "escuela del amor" aquella que terminaría con las ideologías extrañas a la conciencia nacional y que haría posible la unidad de los compatriotas. Señaló la necesidad de reglamentar la educación de acuerdo con el "sentir general", y habló del renacimiento espiritual y moral de la juventud. Desechó la coeducación como un fracaso anterior, y expresó la necesidad de que las escuelas particulares se incrementaran, auspiciadas por los hombres de empresa y capitalistas del país.[17] En una junta realizada con los directores de las escuelas privadas del Distrito Federal, creó la Comisión de fomento a la Cooperación de la Iniciativa privada, para dar impulso a la educación.[18]

El fermento para el cambio ya estaba dado. Las reacciones de la Iglesia y los grupos apoyados por ella parecían haber tenido algún efecto. Pronto se vieron sus resultados, al expedirse una nueva ley orgánica de educación en 1942. Ésta fue el preludio a la reforma del artículo tercero que, aun cuando seguía afirmando que la educación impartida por el Estado sería socialista, el término en esta ocasión carecía de "adjetivos". Según la interpretación presidencial, estaba dirigido a lograr una educación en la que, por encima de los intereses meramente individuales, se valoraran los de la colectividad,[19] y señalaba, como una de las finalidades educativas, eliminar las desigualdades económicas y sociales, con objeto de lograr "un orden social justo".[20] Al mismo tiempo condenaba "los lamentables resultados para la educación" que se dieron como consecuencia de una mala aplicación del término "socialista". La educación en el futuro debería encaminarse a lograr una verdadera integración nacional. Esta nueva legislación señalaba, entre las funciones educativas, la de desarrollar y consolidar la unidad nacional, excluyendo influencias sectarias, políticas y sociales contrarias o extrañas al país. Condenaba el extremismo y mencionaba que, para los efectos de la ley, no podía entenderse "por fanatismo o prejuicio la profesión

[16] UNPF, circular núm. 14, 22 de octubre de 1941.
[17] *Excélsior*, 28 de octubre de 1941, pp. 1 y 5.
[18] *Excélsior*, 20 de octubre de 1941, p. 11.
[19] SEP, 1942, p. 8.
[20] SEP, 1942, p. 12.

de credos religiosos y la práctica de ceremonias, devociones y actos de cultos, que ya estaban establecidos y consagrados en el artículo 24 de la Constitución", con lo cual los intereses religiosos volvían a ampliar su campo de acción.[21]

En cuanto a la educación privada, la ley reglamentaria reiteró la invitación a los particulares para que participaran en la enseñanza, por considerarlos una fuerza importante en la tarea de mejorar el nivel educativo nacional. Obviamente, su actuación debería ajustarse a los principios de la norma constitucional. Los particulares y las organizaciones que los apoyaban, como la UNPF, fueron invitados a dar su opinión sobre la ley. [22]

Lo que algunos llamaron una "marcha atrás" de la legislación educativa al eliminar el socialismo, se justificó por la necesidad de fomentar la unidad, por lograr la tranquilidad y por atraer capitales que hicieran posible la modernización del país.

La aprobación del reglamento fue casi unánime, pues en la misma exposición de motivos se hablaba de la importancia de mantener una vinculación estrecha entre familia y escuela, y se reconocía la facultad de los

[21] SEP, 1942, p. 9.

[22] UNPF, circular s/n, 2 de junio de 1941. Según dicha circular, el presidente envió a la UNPF, por conducto del secretario de Educación, la siguiente comunicación: "El Ejecutivo Federal, por conducto de esta Secretaría a mi cargo, ha iniciado los trabajos necesarios para la elaboración de una nueva Ley Reglamentaria del artículo Tercero Constitucional. Con el fin de tener en cuenta la opinión de los padres de familia, como un estimable punto de vista, en la redacción de la nueva Ley Reglamentaria en proyecto he de agradecer a usted explore el sentir de los miembros de esta Unión Nacional y enviarlo por escrito a esta Secretaría, con el fin de que la comisión respectiva lo tenga en cuenta en su oportunidad." A lo que la Unión contestó: "En respuesta a su atento oficio [...] la Unión Nacional de Padres de Familia, tiene ya presentado al C. Presidente de la República y a cada uno de los señores Senadores y Diputados al Congreso de la Unión, un extenso memorial y petición sobre las reformas que, en su concepto, deben hacerse al artículo Tercero Constitucional [...] Este memorial fue el resultado de la última Convención celebrada por los miembros de la Unión Nacional de Padres de Familia, el 12 de mayo de 1941. Los miembros de esta Institución, en todas sus convenciones y asambleas, han expresado sus fervientes deseos, por la derogación del Artícu-lo 3o. Constitucional y en diversos estudios han hecho notar los muy graves defectos de su reglamento. El clamor popular de los padres de familia es porque se derogue el Artículo Tercero. Esta Unión aplaude y respalda todo acto que tienda a este fin y, desde luego, manifiesta a usted que, de acuerdo con sus deseos, ya ha iniciado un censo en toda la República para que, confirmando lo anterior, pueda usted convencerse de cuál es el sentir de todos los ciudadanos [...] POR TANTO, PEDIMOS A USTED QUE DESDE LUEGO INICIE LAS GESTIONES ENCAMINADAS A OBTENER LA DEROGACIÓN DEL ARTÍCULO TERCERO CONSTITUCIONAL, SUSTITUYÉNDOLO POR OTRO QUE GARANTICE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA. Rogamos a usted se sirva hacer dichas gestiones, que están indicadas en la misma Carta Magna, para obtener la reforma constitucional que necesitamos. Esperamos que corresponderá usted a la alta investidura y representación que a nuestro nombre ostenta, colocándose a la altura del momento histórico que vivimos, oyendo el clamor público que rechaza el sectario Artículo 3o. constitucional."

padres por velar la educación de los hijos, cuestión que había sido la bandera de la Unión de Padres de Familia durante años. Otro motivo de satisfacción fue que la ley decretara la educación "unisexual" y se eliminara la coeducación, que los particulares también habían rechazado desde su implantación.

Esta ley orgánica que permaneció vigente hasta 1973, seguía concibiendo la educación como un instrumento de transformación social. La meta de la educación era construir una sociedad solidaria y democrática.

La Unión Nacional de Padres de Familia y la reforma del Artículo tercero

A partir de 1940, el sistema privado de educación se desarrolló en torno de un consenso ideológico. La Iglesia prefería mantener buenas relaciones y aceptar los logros que hasta entonces había obtenido, en lugar de sostener una lucha desgastante y estéril.

En cambio, la Unión Nacional de Padres de Familia mantuvo una posición beligerante. No se conformó con las medidas alcanzadas con la tolerancia del régimen. Decidió que éste era el momento adecuado para llevar a cabo sus propósitos de lograr la tan pretendida libertad de enseñanza.

Como un primer paso para situarse en una posición de mayor fuerza en 1941 la UNPF reglamentó sus estatutos que había establecido desde 1917. Los objetivos más importantes eran conseguir protección y respeto para la familia como fundamento indispensable de la convivencia social, respeto para los padres de familia en la defensa de sus derechos, y el reconocimiento, por parte del Estado, del derecho de éstos para educar a sus hijos.[23]

> El *leit motiv* de todos sus argumentos era que la familia recibe directamente de la naturaleza la misión y por tanto el derecho de educar a la prole, derecho inalienable por estar indisolublemente unido a la estricta obligación natural, anterior a cualquier derecho de la sociedad civil o del Estado y por lo mismo inviolable por parte de la autoridad civil.[24]

[23] UNPF. En él se decía: "La Unión está integrada por las personas físicas y morales que acepten sus estatutos y soliciten por escrito su adhesión a las mismas. Las personas morales son las Uniones Escolares. Locales y Municipales y Estatales, agrupando las primeras a quienes forman la asociación de Padres de Familia de una escuela; las segundas, a los padres de familia de una localidad, que no pertenezcan a una unión escolar, las terceras a las uniones escolares y locales de un municipio y las estatales a las uniones municipales de una entidad federativa."

[24] UNPF, documento, s.p.i. (1941).

En su convención de 1940, la UNPF decidió levantar un "censo-plebiscito" en el que pedía a sus miembros la reforma del artículo tercero constitucional. El resultado les demostraría la magnitud de la voluntad popular por la reforma de dicho artículo. Para el efecto, envió a sus miembros en toda la República unas boletas que deberían llenar y devolver a la oficina central; a la vez los instó a dirigir un telegrama al secretario de Educación en los siguientes términos: "Felicitamos por iniciativa desarrollo y fomento acción privada. Fin ayude resolver problema educacional."[25]

En la circular del 22 de noviembre de 1941 la Unión insistió en que se enviaran mensajes, tanto al presidente de la República como al secretario de Educación y a las Cámaras, para respaldar la labor de la SEP "que está resolviendo en forma patriótica y enérgica la cuestión educacional". A la vez reiteraba la demanda de reforma del artículo tercero y que se garantizara y consagrara en él la libertad de ensenanza.[26] Peticiones como la siguiente aparecían frecuentemente en la prensa diaria:

> Todos los funcionarios tienen madres, esposas, hermanas e hijas cristianas y por consiguiente tropiezan con la oposición dentro de sus propios hogares. Los pensadores más serios de México han reprobado el espíritu estrecho por sectario de los legisladores; la prensa ha coreado enérgicamente la protesta popular que exige, cada vez más *apremiosamente* [sic] la restauración de la libertad.[27]

La campaña se extendió a los principales diarios de la capital para que organizaran reuniones escolares, mítines y manifestaciones como medidas de presión. En noviembre de 1941 se efectuó una manifestación multitudinaria en todos los centros de la Unión, a la vez que se intensificó el programa de afiliación de las escuelas a ese organismo para buscar una membresía superior a la de las asociaciones oficiales. Con este propósito pidió cooperación a las autoridades eclesiásticas, y en ese sentido respondieron dando su beneplácito a las acciones de la UNPF.[28]

La campaña para recabar firmas en apoyo a la derogación del artículo y lograr la libertad de enseñanza continuó hasta 1945. Durante estos años, desde varios estados se enviaron firmas al presidente; sobre todo de las madres de familia, que respondieron con gran entusiasmo, entre ellas las de

[25] Un texto propuesto para que se enviara a los gobernantes fue el siguiente: "No estoy conforme con el texto vigente del artículo tercero constitucional y solicito sea reformado de manera que consagre y garantice la libertad de enseñanza" (UNPF, documentos diversos, circular núm. 13, 1941).

[26] UNPF, documentos diversos, circular núm. 14, 22 de noviembre de 1941.

[27] UNPF, memorándum, 6 de febrero de 1942.

[28] UNPF, carta al presidente Ávila Camacho, en circular núm. 42, 22 de noviembre de 1945.

Durango, Guanajuato y San Luis Potosí, quienes, hasta esa fecha, enviaron 7 480 firmas.[29]

El secretario Véjar Vázquez estaba convencido de la necesidad de la reforma. Por consiguiente, apoyó y adoptó las medidas encaminadas a la anulación del socialismo en la educación. La Iglesia, interesada en conservar sus buenas relaciones con el Estado, favoreció esta acción de sus organizaciones paralelas que indirectamente presionaban al gobierno.[30]

En 1941, la Unión Nacional de Padres de Familia pidió al presidente que iniciara las gestiones encaminadas a obtener la derogación del tan impugnado artículo constitucional, "sustituyéndolo –decía el documento– por otro que establezca y garantice LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA".[31]

Octavio Véjar Vázquez fue removido como secretario de educación y en su lugar quedó Jaime Torres Bodet. La Secretaría pasaba por momentos críticos debido a la división existente entre los líderes magisteriales. Su labor se encaminó a dar coherencia y sentido a la educación mexicana: buscó por todos los medios mantener un presupuesto gubernamental suficiente para sostener las tareas fundamentales, dar un impulso a la alfabetización, meta que se había propuesto después de su participación en la asamblea general de la UNESCO, y consideró impostergable la reforma del artículo tercero constitucional.[32] Reunió el primer Congreso de Educación Normal, inició la publicación de la Biblioteca Enciclopédica Popular, creó el programa de construcciones escolares, fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y dirigió la publicación de la obra *México y la cultura.*[33] Además, propugnó el neutralismo ideológico, y en sus primeros discursos como secretario afirmó su respeto por la libertad de creencias y por la necesidad de realizar un proyecto nacionalista y democrático.[34] La reforma al artículo tercero era una prioridad para terminar con las disputas en torno de la orientación del mismo.

La izquierda se hallaba dividida: Vicente Lombardo Toledano admitía la reforma, pero Narciso Bassols no.[35] Los maestros, a través del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la apoyaron en una serie de conferencias técnicas que se llevaron a cabo en noviembre de 1945. Un grupo formado por Alberto Bremauntz, Aureliano Esquivel y Rafael Martínez, entre otros, se manifestó en contra. Sin embargo, Lombardo Toledano la respaldó y con él todo el sindicato.

[29] UNPF, carta al presidente Ávila Camacho, en circular núm. 42, 22 de noviembre de 1945.
[30] Granados Roldán, 1981, p. 49.
[31] UNPF, circular s/n, 12 de junio de 1941 (mayúsculas en el original).
[32] Torres Bodet, 1969, p. 323.
[33] Véase Torres Septién, 1987, pp. 9-13.
[34] Véase Torres Bodet, 1944a, p. 12.
[35] "La educación socialista", en *Hoy,* abril de 1940, vol. XVIII, p. 9.

Por otra parte, la iniciativa privada no aceptaría que se mantuviese el requisito de una autorización previa del poder público para establecer escuelas particulares de educación primaria, secundaria y normal, y la UNPF protestaba ante el hecho de que la autorización pudiera ser negada o revocada sin que contra tales resoluciones procediese juicio o recurso alguno.[36]

El Partido Acción Nacional, que no nació como un partido vinculado con la Iglesia, pero que por sus objetivos se identificó, con las organizaciones laicas dependientes del episcopado,[37] se unió a otros grupos en su afán por lograr una modificación que beneficiara sus intereses. Desde 1941 propuso que la reforma quedara en los siguientes términos: "Corresponde a los padres de familia el deber y el derecho de educar a sus hijos. El Estado tiene en materia de educación una misión tutelar y supletoria."[38]

Esta propuesta era muy similar a la que había venido pidiendo la Iglesia, y que seguiría demandando la UNPF durante años y años. Acción Nacional también pedía, como los organismos señalados, el respeto a la confesión religiosa de los educandos y mayor libertad a las escuelas privadas, así como vigilancia para prevenir "enseñanzas contrarias a la moral, a las buenas costumbres o a la unidad nacional". Estas peticiones fueron aún más conservadoras que las de la propia Unión.

Para Torres Bodet, la disyuntiva entre la libertad de enseñanza y la enseñanza laica le significaba una cuestión de conciencia. Pensaba que la Constitución de 1857 había decretado la libertad de enseñanza como un sinónimo de liberalismo puro, pero a la vez creía que la conciencia del niño no tenía por que verse modelada prematuramente, por maestros sumisos a los intereses de un credo determinado. Por último, concluyó que era necesario ceñirse a lo estipulado en 1917, pues

> La Constitución de 1917 garantiza la libertad de creencias. Por eso mismo la escuela no debe ser, entre nosotros, ni un anexo clandestino del templo ni un revolver deliberadamente apuntado contra la autenticidad de la fe. Nuestras aulas han de enseñar a vivir, sin odio para la religión que las familias profesen, pero sin complicidad con los fanatismos que cualquier religión intente suscitar en las nuevas generaciones.[39]

En diciembre de 1945, el presidente envió al Congreso de la Unión un proyecto de ley para la reforma del artículo tercero. Este proyecto llegó

[36] Torres Bodet, 1969, p. 332.
[37] Torres Bodet, 1969, p. 333.
[38] La postura del PAN al respecto es ampliada por Loaeza, 1988, pp. 99-101.
[39] *El Universal*, 17 de febrero de 1941.

con otro, enviado por la UNPF. En términos generales, ambos eran semejantes. El de la Unión agregaba un párrafo inicial en el que pedía que el Estado reconociera y garantizara la libertad de enseñanza.[40] En relación con los particulares, proponía que se permitiera impartir educación en todos sus tipos y grados, con autorización del Estado, "que está obligado a otorgarla", siempre y cuando se satisficieran las exigencias de eficiencia, moralidad y orden público; también aceptaban la vigilancia oficial.[41] Aunque el Congreso rechazó la petición, en general el tono del nuevo artículo quedaba en términos mucho más aceptables para la Iglesia y sus seguidores. La jerarquía católica vio un avance en sus pretensiones de obtener la libertad de enseñanza; por boca del arzobispo publicó en *Excelsior* una declaración en los términos siguientes:

> El proyecto de ley enviado por el señor Presidente de la República al Congreso de la Unión para reformar el artículo tercero de la Constitución General de la República, aunque conserva las cortapisas a la libertad de enseñanza establecidas por la Constitución de 1917, constituye sin embargo, un paso importante hacia la libertad porque aclara conceptos y remueve los obstáculos que con motivo de la reforma de dicho artículo, hecha en 1934, turbaron la tranquilidad espiritual. La orientación que da a la enseñanza tiende a procurar la estabilidad de la familia, tan importante en las sociedades; a fomentar el patriotismo, noble sentimiento que cooperará eficazmente a la unidad nacional y pone la educación en armonía con las aspiraciones actuales de la humanidad aleccionada por la formidable guerra que acaba de pasar.[42]

Algunas voces aisladas de católicos recalcitrantes seguían declarando como irracional y jurídicamente atentatorio contra los derechos de la familia el proyecto de ley en la que se negaba el derecho de enseñar religión en las escuelas. En una carta abierta reiteraba que los hijos pertenecían a los padres, por haberlos engendrado éstos, y no al Estado, que totalitariamente pretendía apoderarse de ellos.[43]

La justificación ideológica del Estado para la reforma se cifró en dos puntos: la necesidad de que la educación fuera un factor de unidad nacional para la defensa contra las tiranías extranjeras, y el hacer de la educación un medio para lograr la convivencia internacional, ya que México, como miembro de la UNESCO, sustentaba los principios de libertad, justicia y democracia que no podían contradecirse en un artículo sectario. El nuevo texto propuso el desarrollo de todas las facultades del ser humano, del

[40] UNPF, circular núm. 42, 13 de diciembre de 1945.
[41] UNPF, documento s/n, 1 de mayo de 1946.
[42] Torres Bodet, 1969, pp. 340-341.
[43] Vázquez Cisneros, 1953, p. 3.

patriotismo y de la conciencia de solidaridad internacional; la educación debía ser laica, libre de cualquier doctrina religiosa y basarse en los resultados probados de la ciencia; tenía que ser una barrera contra la ignorancia y sus consecuencias, tales como la esclavitud y el fanatismo, promover la dignidad personal y la fraternidad, y sostener la igualdad de los ciudadanos frente a la ley. Fueron omitidas las referencias a la lucha de clases y otros aspectos controvertidos de la ley de 1934.

En relación con los particulares, incluía las medidas constitucionales anteriores. Es decir, conservaba el control del Estado en la educación primaria, secundaria, normal y la impartida a obreros y campesinos; también el derecho de conceder autorización a los particulares para impartir educación, sin que estos tuvieran posibilidad de ningún recurso legal de apelar. Sostenía, asimismo, la prohibición a corporaciones religiosas y ministros de cultos para realizar actividades educativas, y continuaba reservándose la capacidad de retirar el reconocimiento de validez oficial a los estudios realizados en estos planteles particulares. Éstos debían ajustarse a los planes y programas oficiales, si bien quedaban en libertad de utilizar métodos de enseñanza propios.[44]

[44] El texto aprobado del nuevo artículo tercero quedó así: "La educación que imparte el Estado –Federación, Estados, Municipios– tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. I. Garantizada por el artículo 24 de libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además: *a)* Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. *b)* Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos–atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y *c)* Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos. II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal (y a la de cualquier tipo o grado destinada a obreros y campesinos) deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno. III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse, sin excepción, a lo dispuesto en los párrafos iniciales, I y II del presente artículo y, además deberán cumplir los planes y los programas oficiales. IV. Las corporaciones religiosas, los

En general, la respuesta a la reforma del artículo tercero fue favorable en la mayoría de los sectores de la sociedad. Grupos antes adversos a la medida se manifestaron en favor, aun cuando llegaron a incluir una que otra salvedad en sus declaraciones. El SNTE declaró que "las reformas propuestas por el primer Mandatario no afectaban en nada el espíritu revolucionario de la ley"; por la ambigüedad del texto anunciaba que discutiría el punto en su próximo congreso nacional, convocado para enero de 1946.[45] *Excélsior* objetó ciertas frases, sobre todo en relación con términos como "fanatismos o prejuicios", impugnó que no se preceptuara la libertad de enseñanza; pero, en general, la posición del diario fue conciliadora. *El Universal* también apoyó la reforma y sostuvo que "sin ánimo adulatorio, cabía afirmar que los términos en los que estaba redactada la iniciativa eran inobjetables".

La UNPF, que esperaba lograr la modificación del artículo en sus términos, la rechazó. Insertó en los periódicos de mayor circulación un boletín en el que solicitaba la adhesión firmada de sus partidarios para que el artículo fuese reformado "en términos que consagraran y garantizasen la libertad de enseñanza".[46] El 21 de diciembre dirigió un largo escrito a la Cámara de

---

ministros de los cultos, las sociedades por acciones, que exclusiva o predominantemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros y campesinos. V. El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares. VI. La educación primaria será obligatoria. VII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación, en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes en ese servicio público y señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan". (En: Alvear Acevedo, 1963, pp. 295 a 297.)

[45] Finalmente el congreso del SNTE aceptó la reforma ya que el mismo Lombardo Toledano decidió que esto los beneficiaría más que si se quedaba el socialismo como un motivo de discordia con la reacción. En una entrevista con Ávila Chamacho se afirmó lo siguiente: "¿Piensa acaso el Régimen actual transigir con la reacción en cosas fundamentales, como consecuencia de la tolerancia ofrecida al clero, en días pasados? ¿Hay peligro de claudicaciones y apaciguamientos por una tímida preocupación acerca de la Unidad Nacional? [...]" Y la respuesta, serena, equilibrada y comprensiva del presidente Ávila Chamacho [fue]: "No hay albazo; de ninguna manera permitiré que mi régimen claudique o intente apaciguar al clero y a los sectores retardatarios; no consentiré que se tuerza el ideario de la Revolución Mexicana. Pero si se impone modificar con urgencia aquellos aspectos equívocos de la redacción del art. 3º que por confusionistas dan pretextos al ataque reaccionario y a una perpetua agitación contraria a la unidad nacional y que nulifica en la práctica la aplicación del artículo. Por lo demás espero y busco la opinión de las organizaciones responsables de mi país" (citado por Villaseñor García, 1977, pp. 179-180).

[46] UNPF, documento.

Diputados. Todo le parecía inaceptable en la iniciativa enviada al Congreso por el presidente de la República. A su juicio, la simple referencia a los "fanatismos" delataba una voluntad de persecución antirreligiosa. El autor del escrito se interrogaba: "¿Cómo va a luchar la educación contra los fanatismos y prejuicios?" Y se contestaba a sí mismo: "Con los mismos medios que señala el precepto vigente." La UNPF "exigía que se respetase en lo sucesivo el principio de la libertad de enseñanza y vilipendiaba el "monopolio absoluto de la educación en manos del Estado, sin recordar que los administradores de ese monopolio habían autorizado ya –y seguían autorizando liberalmente– la instalación y el funcionamiento de muchas escuelas particulares".

La admonición de los padres de familia concluía exhortando a los representantes del pueblo a modificar, uno tras otro, los párrafos de la iniciativa.[47]

La Unión Nacional Sinarquista –movimiento cuyos orígenes se encontraban en La Base, sociedad que agrupó a los grupos católicos después de la guerra cristera en 1932–, también declaró a principios de 1946 que entablaría una lucha contra el artículo tercero.[48]

El resurgimiento de los colegios

Los jesuitas siempre manifestaron que "el fin de los colegios es formar hombres católicos, que con su ejemplo y autoridad precedan a los demás en cualquier arte y cargo". Así declaraban su intención explícita de formar líderes que estuvieran a la cabeza de todo tipo de organizaciones, tanto civiles como oficiales, con objeto de imprimirles una formación religiosa y de clase que influyera en otros grupos de la sociedad. Esta concepción de hombre no se contraponía con la idea que del mismo proponía el Estado mexicano.[49]

Para los particulares, el año de 1940 abrió una nueva era a la posibilidad de crecer y expandirse. La tolerancia manifiesta hacia la educación privada permitió un rápido desarrollo de escuelas de todo tipo, aunque en las décadas de los cuarenta y los cincuenta tuvieron una importancia especial las dirigidas por maristas, jesuitas, lasallistas y salesianos –en cuanto a la educación masculina–, y por ursulinas, teresianas, religiosas del Verbo Encarnado, hermanas de San José de Lyon y de diferentes órdenes francesas, para las mujeres. La "temida" coeducación quedó atrás, y tanto la separación de sexos como la enseñanza religiosa no sufrieron más cortapisas.

[47] Torres Bodet, 1969, p. 341.
[48] Campbell, 1976, pp. 190-191.
[49] *Estudio de los colegios...*, 1968, vol. II, p. 22.

Aunque los rumores de clausuras y confiscaciones habían sido muy alarmantes en los años treinta, en realidad después se vio que fueron pocas las escuelas que se perdieron, pues en muchas ocasiones los inmuebles fueron puestos a nombre de sociedades anónimas o de interpósitas personas, de manera que varias de ellas pudieron ser recuperadas. El desarrollo económico que se empezó a experimentar y la consecuente paz social, junto con el deseo de muchos padres de familia de enviar a sus hijos a escuelas católicas, hicieron posible su resurgimiento. La fundación y el desarrollo de nuevas escuelas no tuvo otra limitación que la impuesta por las mismas órdenes.

Sería imposible hacer una relación de todas las instituciones que se abrieron en ese entonces. Su crecimiento se puede apreciar al revisar la historia de algunas de estas órdenes. En 1939 los jesuitas recuperaron su primaria y secundaria de México, llamadas "Bachilleratos". Cuentan ellos que este colegio había perdido su régimen de disciplina y nivel académico por los disturbios de la década anterior. Se vieron en la necesidad de interesar nuevamente a los alumnos en la vida del colegio, y para ello emplearon toda clase de métodos, antiguos e innovadores, como juegos, excursiones, congregaciones, catecismos, círculos de estudios sociales y oratoria, además de que por primera vez dieron impulso serio a los deportes intercolegiales. La Universidad Nacional, de la que dependían algunos bachilleratos, apoyó a esta escuela: mantuvo una inspección "estricta pero comprensiva" y permitió que en ella se siguiera impartiendo, como programa, la *ratio* de la Compañía.[50]

[50] La *Ratio studiorum* contiene las reglas del sistema de educación jesuítico, de sus concepciones pedagógicas. Originalmente se encontraban divididas en cuatro partes: *a*) la relativa al gobierno del colegio, *b*) las reglas para los profesores en general, *c*) los estudios elementales y *d*) las normas para los estudios superiores. La versión de la *ratio* sufrió modificaciones en 1773, 1892, 1941, 1954 y 1968. A la que se refiere el texto, por la época que abarca, es seguramente la de 1892. La transcripción del índice que nos ofrece el doctor Ernesto Meneses (en *El código educativo de la Compañía de Jesús,* UIA, 1988, p. 34), nos da las pautas de los puntos que estas constituciones trataban inicialmente:

A. Reglas del Provincial.
B. Reglas del Rector.
C. Reglas del Prefecto.
D. Reglas comunes a todos los profesores de las facultades superiores.
E. Reglas especiales para profesores de las facultades superiores.
   Ea. Profesores de Sagrada Escritura tocaban estas constituciones.
   Eb. Profesores de hebreo.
   Ec. Profesores de teología dogmática.
   Ed. Profesores de teología moral.
F. Reglas para los profesores de filosofía.
   Fa. Reglas generales.

Se eliminó la necesidad, creada en años anteriores, de impartir cursos comerciales, no incorporados, para esconder a los grupos clandestinos de primaria superior. La primaria abrió con el nombre de Instituto Patria y tendría su sede en la colonia Polanco. Bachilleratos se mudó también a este inmueble y unificó su nombre con el de la primaria. Llegó a ser, sin duda alguna, de los más prestigiados de la capital y del país.

En Guadalajara, el Instituto de Ciencias contó únicamente con preparatoria hasta 1937. Daba cabida a los egresados de la primaria marista, pero cuando los maristas abrieron su propia preparatoria, los jesuitas se vieron obligados a fundar su propia primaria, la Primaria Unión. Esto nos da una idea de que los niños que podían asistir a una u otra institución pertenecían al mismo grupo social y económico, pues la preparatoria jesuita no quiso incorporar a sus aulas a otro tipo de alumnado. El colegio impuso la organización militar para sus matriculados. La preparatoria permaneció incorporada a la UNAM; progresó rápidamente y en 1956 el obispo Garibi y Rivera inauguró un moderno y elegante edificio *ad hoc* para los colegios. Contaba con excelentes laboratorios y talleres, bodegas, casino para alumnos, patios de recreo, etcétera. Por primera vez el horario discontinuo que tenía la mayoría de estas escuelas se modificó a corrido, esto es de 8:30 a 14:30.[51]

Fb. Cursos, textos, etcétera.
Fd. Matemáticas.
G. Reglas del Prefecto de estudios inferiores.
H. Reglas para la composición de exámenes.
J. Reglas que se refieren a colación de premios.
K. Reglas comunes para los maestros de las clases inferiores.
L. Reglas especiales para los maestros de las clases inferiores.
La. Retórica.
Lb. Humanidades.
Lc. Gramática.
Ld. Gramática II.
M. Reglas para los estudiantes jesuitas.
N. Reglas para los que repasan teología.
O. Reglas para el bedel de la clase.
P. Reglas para los estudiantes externos.
Q. Reglas para las academias.
Qa. Reglas generales.
Qb. Reglas del Prefecto.
Qc. Academia de teología y filosofía.
Qd. Prefecto de esta academia.
Qf. Academia de estudiantes de gramática.

Véase también Gonzalbo, *Historia de la educación en la época colonial,* México, El Colegio de México, 1990, p. 136.

[51] Gutiérrez Casillas, 1981, pp. 249-250.

El colegio de Puebla, que a partir de los cuarenta se conoció como Instituto Oriente, logró sobrevivir a muchas vicisitudes en las décadas anteriores. Como el de Guadalajara, empezó a vivir años de prosperidad y crecimiento con la ayuda de los padres de familia. Pronto construyó su propio edificio y obtuvo el reconocimiento oficial de sus estudios. Los colegios de Saltillo, Chihuahua, León, Torreón y Tampico, aunque no tan importantes por su capacidad, se ampliaron igualmente con los años.

Resalta la importancia que los jesuitas empezaron a dar a la educación superior en estas décadas. La creación de pequeñas facultades al lado de las preparatorias fue su primer intento. En la ciudad de México se inauguró en 1943 la Facultad de Filosofía en el Centro Cultural Universitario, incorporada a la UNAM. Cuentan los jesuitas que gracias al interés del rector de la UNAM, Rodolfo Brito Foucher, se abrió una universidad católica de hombres y otra de mujeres. La última prosperó pronto cuando la Universidad Femenina se convirtió en Universidad Motilinía. A los jesuitas les interesó fundar la de hombres, que inauguró sus cursos en el Centro Cultural de la calle de Hidalgo. Participaron no sólo miembros de la orden de diversas provincias, sino también el clero diocesano con la cooperación del sacerdote Sergio Méndez Arceo, y con la de los seglares que ayudaron económicamente y participaron como docentes en las aulas.[52] A la inauguración concurrieron tanto autoridades religiosas, a cuyo frente estuvo el obispo Maximino Ruiz y Flores, como educativas, representadas por el rector de la Universidad y el director de la Escuela Libre de Derecho.[53] El objetivo de dicha institución era reforzar a la Universidad Nacional, dándoles a las carreras "un marco de cultura humanística y filosófica".[54] En 1944 se agregaron a estos estudios los de química con el nombre de Instituto Químico Berzelius. Para los alumnos de medicina se impulsó el Centro Bios, fundado desde 1902 en Mascarones. En 1950 la incipiente universidad jesuítica contaba con 47 alumnos de filosofía, 45 de letras, 14 de psicología, 86 oyentes libres, 143 de química y 200 en el Centro Médico Bios.[55] El Centro Cultural fue el antecedente de lo que, en 1952, sería la Universidad Iberoamericana.

[52] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 485.

[53] El 7 de marzo de 1943 se inauguró solemnemente la Facultad de Filosofía y Letras del Centro Cultural Universitario. Ocuparon el estrado de honor el obispo de Derbe, Maximino Ruiz y Flores, en representación del arzobispo de México, el rector de la Universidad Autónoma de México, licenciado Rodolfo Brito Foucher, el director de la Escuela Libre de Derecho, licenciado Germán Fernández del Castillo, el director técnico del Centro Cultural, licenciado Gabriel García Rojas, el provincial de los jesuitas, Francisco Robinson, y los padres Alfonso Castillo y Enrique Torroella.

[54] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 248.

[55] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 270.

Para 1958 ésta contaba ya con 14 carreras, 1 210 alumnos y 259 maestros, y en 1968 estudiaban en sus aulas 4 843 alumnos con 589 profesores. El ideario de la Iberoamericana asevera que la universidad no es confesional, aunque si de inspiración cristiana, abierta al diálogo con los no creyentes, y comprometida en proteger la libertad de cátedra.[56]

La vinculación con la educación superior y la investigación fue desde el principio un propósito del Centro de Estudios Educativos, A.C., creado en 1963. Nació con el deseo de ayudar a resolver en alguna medida los graves problemas educativos del país. El Centro, una institución independiente y no lucrativa, tenía por objetivos: *a*) Contribuir a que los procesos educativos propicien las transformaciones sociales, políticas y culturales indispensables para promover la libertad y la justicia. *b*) Contribuir a la formación en México de una opinión pública mejor informada y más madura sobre la situación educativa del país. Y *c*) Prestar servicios relacionados con la investigación científica para el mejoramiento de la educación en México y en América Latina.[57] Sin duda, varios de estos objetivos han sido ya alcanzados por este centro.

En 1942, los jesuitas fundaron en Puebla un observatorio astrológico, y al año siguiente crearon la carrera de ingeniero químico industrial incorporada a la UNAM. El colegio de Guadalajara contó con un instituto de química llamado Mendeleieff, pero tuvo una corta duración por los gastos que ocasionaba.[58] Debido a las constantes trabas que la Universidad del estado imponía a los egresados de los colegios particulares de Jalisco, los jesuitas decidieron abrir una universidad independiente y autónoma incorporada a la Universidad Nacional. Esto fue posible gracias a los donativos de los miembros de la sociedad tapatía y a los profesionistas que impartieron sus clases gratuitamente. Así nació, en 1957, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), con las carreras de ingeniería, administración y química.

El crecimiento de las escuelas maristas también fue muy espectacular a partir de 1940, cuando trasladaron su colegio de la ciudad de México a su ubicación definitiva en las calles de Mérida. En San Luis Potosí se inscribieron en la escuela 560 alumnos; la secundaria de Guadalajara fue reconocida oficialmente. En 1943 se inauguró el edificio del Instituto México de la colonia del Valle de la capital, que albergó a 1 317 alumnos. En 1946

[56] La Universidad Iberoamericana contaba con las escuelas de administración de empresas, arquitectura, arte dramático, artes plásticas, cultura cinematográfica, derecho, filosofía, historia del arte, ingeniería, letras españolas, psicología, química, relaciones industriales y un departamento de cursos de verano (Gutiérrez Casillas, 1981, p. 241).

[57] Hasta 1948 el CEE llevaba realizadas 18 investigaciones (Gutiérrez Casillas, 1981, p. 342).

[58] Gutiérrez Casillas, 1981, pp. 251-253.

los maristas eran 183, distribuidos así: 64 en el Distrito Federal, 40 en Jalisco, 47 en el Centro (Morelia, Querétaro y San Luis Potosí), 20 en el Norte (Monterrey y Nuevo Laredo) y 12 en Yucatán. Los alumnos de los maristas fueron en este año 9 274 (3 828 en la capital del país, 2 433 en Jalisco, 1 050 en Monterrey, 1 003 entre San Luis Potosí y Querétaro y 960 en Yucatán).[59]

El renombrado Centro Universitario México (CUM), sucesor del Francés Morelos, se inauguró en 1948, y el Internado México, al año siguiente. Para 1960 los maristas tenían ya 26 establecimientos educativos en el país, con casi 17 000 alumnos en el Distrito Federal, Jalisco, Aguascalientes, Guanajuato, Michoacán, Veracruz, Hidalgo, Querétaro, San Luis Potosí, Nuevo León, Tamaulipas y Yucatán.[60]

Los lasallistas también salieron de sus escondites y los colegios empezaron a crecer. Después de 1940 ellos mismos calificaron como excelentes sus relaciones con las autoridades civiles y educativas.[61] Fue tal la demanda que tuvieron que el internado de Puebla (Benavente) puso una limitación de 50 alumnos por grupo. La primaria se vio obligada a ampliarse y alquiló otro edificio para la primaria inferior que fue atendido por hermanas de la misma orden. En la ciudad de México los padres de familia pidieron que se organizara un internado preparatoriano para dar cabida a los egresados de sus secundarias de Puebla, Saltillo y Gómez Palacio.[62] En Saltillo, el colegio Ignacio Zaragoza obtuvo su incorporación a la Federación. El Instituto Francés de La Laguna abrió sus puertas en 1938, en la ciudad de Durango, donde el gobernador, Enrique Calderón Rodríguez dio facilidades para su incorporación; su preparatoria abrió en 1957. A este colegio asistieron niños de Torreón, Gómez Palacio y Lerdo, gracias a un servicio de autobuses escolares que diariamente transportaba a los alumnos. Estos niños eran atendidos en medio internado por las monjas lasallistas.[63]

En la ciudad de México dirigieron el Colegio Cristóbal Colón, que contaba con primaria, secundaria, preparatoria y comercio, y un pequeño internado para alumnos del interior. Poco a poco fueron comprando los locales en que funcionaría. Esta institución tuvo su sede original en la calle de Sadi Carnot 57, en una casa rentada. El número 56, "la casa de los espantos", se compró poco después, y ahí se trasladó toda la escuela. En 1940 adquirieron los números 36 y 38 de la misma calle, para la secundaria. El número 34 no se pudo comprar, pero se alquiló para la comunidad.

[59] *Primer congreso marista de educación en México,* 1967, p. 10.
[60] *Primer congreso marista de educación en México,* 1967, p. 11.
[61] *La Salle en México...,* 1983, p. 195.
[62] *La Salle en México...,* 1983, pp. 141-142.
[63] *La Salle en México...,* 1983, p. 157.

"El embajador de Uruguay que la ocupaba, huyó del ajetreo escolar." En 1942 fue posible adquirir el número 13, inmueble de 4 000 metros en el que se ubicó la preparatoria. También se consiguió un terreno, llamado de la "Villa", de seis hectáreas que se destinó a campos de juego.[64] El total de la matrícula de esta escuela aumentó de 978 alumnos en 1939, a 2 780 en 1947.[65]

El Colegio Simón Bolívar, que también alcanzó prestigio entre la sociedad capitalina, se estableció en 1939, en el antiguo local del "Zacatito", en Mixcoac. Contó con un edificio apropiado y 10 autobuses escolares que en 1947 repartían a los niños por toda la ciudad. Este colegio también experimentó un crecimiento considerable de 525 alumnos en 1939 a 1 437 en 1947.[66] En Guadalajara se fundó el Colegio Francisco Febres Cordero en 1944, a instancias del arzobispo Garibi y Rivera, que buscaba "una educación de calidad ante todo y luego al alcance económico de la clase media", pues las escuelas católicas dirigidas por jesuitas, maristas y salesianos eran frecuentadas por la clase alta. Esta escuela fue incorporada en 1945 con algunas dificultades, pues el inspector no estaba de acuerdo con la educación religiosa. Otro colegio lasallista fue el de Monterrey, fundado desde 1908 con el nombre de Instituto Regiomontano. A causa de la Revolución fue cerrado en 1914, y reabierto en los años cuarenta con ayuda de la sociedad lugareña.

Hacia 1940, los salesianos tenían 10 escuelas y a partir de entonces abrieron otras en Puebla, Linares, Zamora, Colima, Monterrey, Saltillo, Chapalita, Tizapán, Amatitlán y Santa Julia en el Distrito Federal.[67] Una obra importante de los salesianos fue la creación de la escuela de artes y oficios en Monterrey, financiada por Isidro López, con 400 alumnos. Este norteño, dueño de la empresa Islo, daba trabajo a los egresados de la institución.[68] En la ciudad de México, el Instituto Centro América se creó como internado y como tal permaneció muchos años, recibiendo a niños de la capital y a provincianos.

Las escuelas particulares no confesionales utilizaron la prensa diaria para darse a conocer. En ésta señalaban las bondades de cada colegio, sus objetivos, métodos y todas las ventajas que cada uno podía ofrecer. La reiteración de nombres provocaba una desorientación entre la sociedad, pues en general los apelativos eran muy semejantes. El Liceo Francés, "la mejor escuela primaria de la capital", ofrecía sus servicios para externos, internos

[64] *La Salle en México...*, 1983, p. 188.
[65] *La Salle en México...*, 1983, pp. 187-188.
[66] *La Salle en México...*, 1983, p. 195.
[67] *Salesianos: 60 años...*, 1955, p. 31.
[68] *Salesianos: 60 años...*, 1955, p. 63.

y medio internos. Estaba incorporada y mantenía "separación total de niños y niñas. Clases diarias de francés e inglés obligatorio en todos los cursos" y servicio de ómnibus.[69] En tanto que el Liceo Franco Mexicano, ubicado en la calle de Jalapa, decía ser el "único oficialmente patrocinado por la colonia francesa de México", la publicidad de esta escuela pedía "no confundir este liceo con otros nombres semejantes". Daba enseñanza a niños y niñas en edificios separados. Ofrecía, además:

> La mejor enseñanza. Selecto profesorado mexicano y francés. Kinder, primaria, secundaria. "Preparatoire francaise", museo, laboratorios, métodos analíticos, inglés y francés obligatorios. Estudios reconocidos en México y Francia. El mejor ambiente. Aulas espaciosas, muebles adecuados. Cuatro patios, dos parques *de foot ball,* pista para carreras, alberca, frontón, tennis, *solf ball, basket ball,* etc., en 5 ha. de terreno. El mejor internado. Servicio y atención esmerado. Moralidad, cocina francesa, sana, abundante, rigurosamente de primera. Dormitorios modernos, baños de agua caliente y fría, club, etcétera.[70]

Como se ve, las escuelas daban lo que pedían los padres: separación de sexos, la enseñanza de un idioma extranjero y un ambiente material perfecto para que los niños estudiaran con toda comodidad.

La Escuela Elemental Superior e Industrial Cristóbal Colón para niñas ofrecía, además de una escuela con características semejantes, excelentes relaciones sociales, fundamentales para un sector de la sociedad. Los requisitos de admisión y otras normas de conducta eran:

> Niñas pertenecientes a familias de reconocida honorabilidad, para que su educación, trato social y demás, de ninguna manera perjudiquen a sus compañeras.
>
> No se admitirán niñas que hayan sido expulsadas de otros colegios, ni las que tuvieran algún defecto físico notable o enfermedad contagiosa.
>
> Los exámenes serán privados, aunque en el caso de que los padres así lo desearan, podían estar presentes en este.
>
> La insubordinación, la pereza habitual, y la inmoralidad, serán motivos de expulsión.[71]

[69] *El Universal,* 16 de enero de 1941, p. 4. Son innumerables las escuelas que a principios del año escolar hacían su propaganda en los diarios. Sólo por citar otros, hay anuncios del Internado Infantil Mexicano, The English School for Boys, The Gordon College, la Escuela Central de México, Escuela Helena Herlihy Hall, Colegio Peña Meave, Colegio Oxford, The Oxford Tutoring Academy, el Internado Francés de México, Colegio Franco Inglés, Instituto América.

[70] *El Universal,* 16 de enero de 1941, p. 4.

[71] AHSEP, Letra C.

"Si desea que sus hijos hablen inglés, inscríbalos en el Instituto Washington (Héroes 45), con internado para niños y niñas en departamentos especiales." Éstos eran los puntos sobresalientes de esa escuela.[72]

La enseñanza comercial y bancaria para señoritas también tuvo auge, ya que las mujeres empezaban a salir a trabajar con la intención de desempeñarse en dichos campos; las niñas de clase media se inscribían en escuelas de este tipo. Las mujeres de clase alta permanecían todavía en sus casas. Planteles que ofrecían toda clase de comodidades y que más bien parecían clubes sociales se anunciaban en la prensa. La Escuela Bancaria y Comercial (Palma 44) ofrecía las carreras de funcionario bancario, contador privado, contador público (incorporada), secretario taquígrafo. Por correspondencia ofrecía las carreras de contador público y funcionario bancario. Contaba con internado que ofrecía: "Clima artificial, agua caliente, amplios dormitorios, magníficos comedores, biblioteca, halls, salas de música y estudio, peluquería y enfermería, terrazas y jardines, frontón reglamentario, mesas de ping-pong y todos aquellos servicios que requieren la comodidad e higiene del educando."[73] El Instituto de Enseñanza Mercantil, "crisol de una sólida preparación", tenía las carreras de contador bancario, contador industrial, contador taquígrafo parlamentario, secretario; su lema era: "Una enseñanza del comercio y no un comercio de la enseñanza."[74]

El Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón para varones ofrecía *Kindergarten,* primaria, secundaria, preparatoria y carreras de comercio, técnico de seguros, estenotipia, música, deportes. El colegio para señoritas contaba con lo mismo, y agregaba "enseñanzas propias de la mujer".[75] El Colegio de las Vizcaínas vivió entre 1938 y 1958 una mala época que se caracterizó por la poca demanda escolar. En 1957 se propuso elevar el nivel académico con mejores profesores, sueldos más altos y acondicionar las instalaciones con los nuevos adelantos.[76]

Las pequeñas escuelas particulares, atendidas por uno o dos profesores en casas rentadas o propias, continuaron padeciendo las penurias de la miseria. *Excélsior* informaba al Consejo de la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia acerca del gran número de quejas que recibía diariamente respecto a las exigencias de los propietarios de los edificios donde funcionaban las escuelas. En ocasiones, éstos pedían la desocupación de los inmuebles, y los cambios tenían como resultado graves trastornos para

[72] *El Universal,* 16 de enero de 1941, p. 4.
[73] *El Universal,* 12 de enero de 1941, p. 3.
[74] *El Universal,* 12 de enero de 1941, p. 8.
[75] *El Universal,* 12 de enero de 1941, p. 8.
[76] Pi Suñer, 1987.

los alumnos. También se hacía patente el estado ruinoso en que se encontraban muchos de los planteles.[77]

Escuelas gratuitas

La mayoría de las escuelas confesionales fundaron, paralelamente a sus escuelas de paga, otras gratuitas. Éstas eran generalmente más pequeñas, con menos capacidad y se limitaban a la primaria, aunque también se crearon hogares y talleres para los desvalidos. Los jesuitas fundaron en la ciudad de México, en 1936, una casa hogar que en 1943 tenía ya 1 000 alumnos. Democráticamente, los muchachos elegían de entre ellos mismos a sus autoridades por el lapso de un año; todos cursaban la primaria y después emprendían el aprendizaje de un oficio en los talleres. También se les formaba un pequeño patrimonio para que, en el momento de abandonar el plantel, se pudieran establecer. La casa se sostenía con limosnas y donativos.[78] La primaria se mantenía con las colegiaturas de los niños de paga. Esta escuela funcionó hasta 1966, cuando la dirección, tanto académica como económica, se pasó a la parroquia de San Juan de Dios.[79]

En 1948 se construyó la Ciudad del Niño Obrero, en Guadalajara, gracias a un fuerte donativo. En 35 hectáreas se construyó una granja agrícola, con dormitorios, capilla, oficinas, talleres, enfermería, auditorios, campos deportivos, corrales, etcétera.[80] Cuando se cambió el turno discontinuo por horario corrido, se fundó en el instituto de paga una secundaria vespertina cuyo objetivo era formar en los alumnos "una mentalidad social"; tanto ex alumnos como alumnos de preparatoria enseñaban en esta secundaria. A ella se ingresaba por convocatoria y por examen de admisión.[81]

En Puebla se fundó el Instituto Regional Sección B, sostenido por la sección A o de paga. Contaba con cuatro grupos de primaria, con 157 alumnos en total.[82] Más tarde se formó el Centro de Capacitación Infantil para niños indigentes, situado en un barrio populoso y pobre de Puebla. Ahí se impartía primaria y se ofrecían diversos servicios sociales y de dispensario médico; una unidad laboral, anexa al plantel, enseñaba diversos oficios.

En la ciudad de México también se abrieron instituciones para niños pobres. En Tacuba estuvo el colegio De la Combiere, con 150 alumnos,

[77] *Excélsior*, 4 de octubre de 1941, pp. 1 y 8.
[78] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 250.
[79] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 367.
[80] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 260.
[81] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 320.
[82] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 253.

que funcionó hasta 1959. En 1962 se abrió una vespertina en el edificio del Instituto Patria, "no como una acción social en términos de caridad y limosna, sino como genuina mentalización en el ambiente de la matutina"; en otras palabras, en descargo de los niños ricos. Los alumnos egresados de esta secundaria podían continuar sus estudios en la preparatoria, entrar al Politécnico o empezar a trabajar en el oficio para el que habían sido preparados, pues se seguía el plan de la secundaria técnica.[83] También existió una obra de apostolado en favor de los alumnos del Politécnico, iniciada en 1951 con el nombre de Unión Nacional de Estudiantes Politécnicos. Contaba con un internado para alumnos de escasos recursos pero con altos promedios de estudio; se daba formación religiosa, y se inculcaba la conciencia cívica; publicaba la revista *Tecnópolis* con un tiraje de 3 000 ejemplares. Las mujeres recibían una ayuda semejante.

En Torreón se fundó en 1958 una escuela nocturna para obreros; las clases eran impartidas por los alumnos del colegio de paga y por los congregantes del Templo del Carmen. En ella se enseñaban la primaria, religión, oratoria, inglés, contabilidad, economía, electricidad y mecánica. Se inició también una biblioteca con 6 000 volúmenes. De la primaria privada dependía una primaria para niños pobres. Chihuahua también tuvo su sección B para alumnos pobres, sostenida por el colegio principal. En León se creó en 1950 un centro para obreros llamado JOL-GUA-BER (Juventud Obrera Leonesa Guadalupana de San Juan Berhmans), que ofrecía a los obreros nociones prácticas, religiosas, familiares, sociales, una cooperativa de ahorro, etcétera. Tenía una primaria con cupo para 750 alumnos. Esta localidad también sostuvo otras escuelas gratuitas, como los Ángeles y La Sagrada Familia.[84] En Orizaba atendió a dos escuelas gratuitas.

Los maristas hablan de la fundación de tres escuelas gratuitas, en 1954 y en 1955, en Guadalajara, Orizaba y Aguascalientes.[85] Los lasallistas no mencionan la existencia de este tipo de escuelas, quizá por pertenecer a un grupo con menores posibilidades económicas.

El Colegio Francés para niñas de la ciudad de México tenía anexo a su plantel de la calle Adolfo Prieto una escuela primaria gratuita llamada Arnaud, a la que asistían niñas de muy escasos recursos. Ésta tenía sus propias instalaciones, que comprendían las aulas y un pequeño patio de recreo. El uniforme de las alumnas era una batita rosa de algodón. Muy lejos estaba de equipararse con los uniformes de lana y cuellos almidonados que usaban las niñas de la escuela de paga. El horario era únicamente matutino,

[83] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 342.
[84] Gutiérrez Casillas, 1981, p. 342.
[85] *Primer congreso marista de educación en México,* 1967, p. 11.

en tanto que las otras niñas acudían en la mañana y en la tarde. No era raro que las mamás de la escuela de paga buscaran a sus sirvientes entre las egresadas de la gratuita.

Crecimiento económico, olvido educativo

En 1946, al concluir la segunda guerra mundial, asumió la presidencia el licenciado Miguel Alemán Valdés, primer presidente civil luego de años de mandatarios castrenses, miembro de una generación posrevolucionaria y universitaria, cuyo mandato, en palabras de Daniel Cosío Villegas, queda definido de la siguiente manera:

> para situarse histórica e ideológicamente, el alemanismo reinterpretaba el proceso revolucionario mexicano y lo veía como un absurdo. Los regímenes anteriores, al repartir una riqueza precaria, casi inexistente, habían vivido un mero espejismo de progreso. Luego era necesario corregir el rumbo. Clausurar una política equivocada e inaugurar otra. Repartir la riqueza exigía primero crearla. Sólo así se podía dejar atrás un pasado erróneo; sólo así se podía ir más allá de la revolución mexicana.[86]

La educación nacional se vio afectada por el nuevo modelo político y económico del régimen alemantista, así como el crecimiento demográfico que había alcanzado el país.[87] Con el nuevo artículo tercero, la nueva ideología educativa eliminaba los vestigios de aquellos conceptos que no estuvieran de acuerdo con el rumbo propuesto. Se caracterizó por ligar el desarrollo de la economía con las tareas educativas del Estado; se estructuró un lenguaje que no recordara el del pasado inmediato, pero que a la vez hiciera suyos conceptos como "unidad nacional", "unidad para la paz", "democracia y justicia social".

La educación rural fue parcialmente frenada, al negársele la posibilidad de desarrollo y vínculo con la comunidad urbana. La unificación de los programas educativos y la centralización administrativa la hicieron languidecer.

Alemán nombró secretario de Educación al licenciado Manuel Gual Vidal, quien enfocó sus objetivos en la federalización de las normales, "para crear un verdadero sostén nacional de educación pública". La respuesta educativa a la nueva política social y económica fue la escuela unificada,

[86] Cosío Villegas, 1973, p. 153

[87] Para 1950 eran 25.8 millones de habitantes, y para 1960, 34.9 millones, según los censos nacionales correspondientes a esos años.

"una opción europea que facilitaba el acceso a la enseñanza media y superior (general y técnica) al mayor número posible de alumnos".[88] En esta concepción, que teóricamente englobaba toda posibilidad educativa, se podía incluir sin ningún problema el desarrollo de la educación privada. Así se cubrirían las necesidades que creaba el desarrollo industrial, al capacitar a técnicos y obreros calificados para satisfacer las necesidades de la pujante industria.

La necesidad de preparar a los cuadros profesionales que apuntalaran la nueva industria promovió la ampliación de la red de educación superior, no sólo en el sector oficial, sino también en el privado. Fue la época del auge en la construcción de escuelas: se crearon la Ciudad Universitaria e instalaciones de otras instituciones de cultura superior, como el Instituto Nacional de Bellas Artes y el Conservatorio Nacional de Música, además de que aparecieron universidades particulares como la Iberoamericana (UIA) en 1953, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), el Instituto Tecnológico de Monterrey, entre otras.

De manera congruente con su administración, la educación en los años de Ruiz Cortines vivió una etapa difícil y no se desarrolló con ritmo paralelo al de la economía. El presidente heredó de su antecesor problemas diversos, como la inflación, un gran desprestigio del gobierno debido a la corrupción y un aparato burocrático difícil de mantener; fue partidario de terminar las obras iniciadas en el sexenio anterior y cambiar el tono de la política, incrementando las obras de beneficio general para la población.

Su secretario de Educación fue el maestro José Ángel Ceniceros, quien se enfrentó al crecimiento demográfico y urbano que implicó una demanda de escuelas muy alta, la cual no se pudo cubrir. La inflación y la pérdida del poder adquisitivo originaron presiones muy fuertes de parte del sector magisterial, el cual obtuvo que gran parte del presupuesto educativo se desviara a ese renglón. Se habló nuevamente de una crisis en la educación.

En general estos años fueron pobres en logros educativos, sin objetivos claros que vincularan los afanes políticos generales con la política educativa. Se descuidaron los aspectos pragmáticos, metodológicos e ideológicos, y sólo se impulsó el aspecto cuantitativo (más escuelas y maestros). Los demagogos siguieron hablando de libertad, democracia y justicia social.

El estudioso del fenómeno educativo, Pablo Latapí, considera que, a pesar de todo, en esos años se presentaron tres tendencias, sin duda valiosas en la orientación educativa: la mexicanidad y el arraigo de nuestras tradiciones, la insistencia en la formación moral y cívica, y la contribución de las

[88] SEP, *Acción Educativa...*, 1952-1954, p. 15.

escuelas a la consolidación de la familia, factores que la favorecieron y que no podían ser objetados por la reacción.[89]

La UNPF: en busca de la hegemonía

El crecimiento de la población escolar rebasó para entonces la posibilidad oficial de cubrir la demanda. Las memorias de aquellos años cuestionan la posibilidad de que el Estado pudiera solo con la carga educativa.[90] En declaraciones de prensa, el secretario de Educación hizo llamados "a todos los sectores de la población" para colaborar en la tarea educativa.[91] También fueron innumerables los artículos de prensa en que se hacía la misma petición, tanto a las autoridades del ramo como a la iniciativa privada.[92] Por ello, era lógico que el Estado impulsara el funcionamiento de las escuelas sostenidas por particulares, las cuales proliferaron en las grandes ciudades. La aceptación de estas instituciones fue consecuencia tanto de la paz relativa entre la Iglesia y el Estado, como de la necesidad fundamental del gobierno de contar con más escuelas.[93] Nuevamente surgieron algunos intentos de los tradicionales defensores de la libertad de enseñanza para reclamar derechos y prerrogativas que creían suyos, como el que decía:

> Los particulares proponen ayudar al Estado para la construcción de escuelas siempre y cuando, sean "recintos forjados de caracteres y de espíritus libres abiertos a todas las inquietudes e impregnados de un hondo ideal patriótico".[94]

La revista católica *Señal* sostenía la necesidad de aumentar el número de escuelas, sobre todo en provincia, además de incrementar la capacidad técnica y agrícola de campesinos y obreros, así como apoyar a la UNAM y al Instituto Politécnico Nacional (IPN). Todo esto se haría con la cooperación de la iniciativa privada, siempre y cuando se llegara a un acuerdo con otros grupos religiosos y se respetara el derecho de los padres de familia para elegir el tipo de educación de sus hijos.[95]

[89] Latapí, 1975, pp. 1324-1333.

[90] SEP, *Acción Educativa...*, 1952-1954, p. 15.

[91] *Señal,* núm. 79, 15 de enero de 1956, p. 3.

[92] *El Nacional,* 9 de febrero de 1958, *El Universal,* 9 de febrero de 1958, *Excélsior,* 8 de febrero de 1957, *El Nacional,* 15 de febrero de 1957.

[93] Ejemplo de esto se encuentra en *El Nacional,* 15 de febrero de 1952, 13 de octubre de 1952 y 15 de enero de 1953.

[94] *Excélsior,* 19 de marzo de 1949.

[95] *Señal,* núm. 228, 4 de diciembre de 1958, p. 8.

Numerosas escuelas particulares se fueron abriendo en todas partes. Sobresalieron los estados de Baja California, Sonora, Chihuahua, Tampico, Nuevo León, Jalisco, Puebla, Guerrero y Chiapas.[96]

La UNPF aprovechó estos años de "armonía" con la SEP y de impulso a la iniciativa privada en el ámbito escolar para hacer oír las demandas por las que había venido luchando durante tanto tiempo. Según Ramón Sánchez Medal, dirigente de la Unión, a raíz de la reforma del artículo tercero en 1946, "estuvo a punto de implantarse una nueva ley orgánica de educación cuya expedición fue impedida por la UNPF". Esta organización había solicitado al presidente Miguel Alemán que le permitiera participar en la redacción del proyecto de ley.[97] Aseguraba que la UNPF agrupaba "al mayor sector de padres de familia del país" y, consecuentemente, pedía que no se elaborara la ley mientras ellos no opinaran. La ley orgánica no se promulgó.[98]

La supuesta infiltración comunista que venía preocupando a la Iglesia, a la UNPF y a los grupos católicos conservadores, tanto en el ámbito político como en el educativo, se avizoraba como consecuencia de la segunda guerra mundial. En las circulares de esos años se percibía el temor de que maestros comunistas se atrincheraran en "puestos clave" de la Secretaría de Educación.[99] Sin dar a conocer su fuente, la Unión Nacional de Padres de Familia daba estas noticias:

> Nos informan que en la Secretaría de Educación, los comunistas se están apoderando de muchos de los llamados puestos clave para intensificar el comunismo. Estamos documentándonos bien, para entablar la campaña que sea necesaria; pues es indebido que con los dineros del pueblo se sostengan a profesores antipatriotas que más bien tratan de servir a Moscú.[100]

Miguel Palomar y Vizcarra, militante católico, aseguraba que "el gran golpe de los rojos ha sido dominar la escuela", por su gran campo de acción y su influencia en las mentes de los niños.[101] Hacía suyas las palabras de Eduardo Correa, quien afirmaba:

> para nadie es un misterio que los comunistas siguen posesionados de los mejores puestos de Educación y que [...] siguen trabajando *pro domo sua,* combatiendo

[96] SEP, *Memoria...,* 1950-1951, p. 115.
[97] Sánchez Medal, 1964, pp. 81-82.
[98] UNPF, carta a Miguel Alemán, abril de 1947.
[99] UNPF, documento, s.f.
[100] UNPF, circular núm. 49, 1947.
[101] Palomar y Vizcarra, 1949, p. 25.

> "el fanatismo" enseñando que la religión es el opio de los pueblos, haciendo que no se guarden las fiestas religiosas, llevando a los escolares a actos de propaganda comunista, como el Congreso de las juventudes demócratas de América Latina y teniendo varios establecimientos como viveros de agitadores demagogos y propagandistas del marxismo, v.g., el Instituto Politécnico.[102]

Enviaron cartas a Torres Bodet para prevenirlo de esta "amenaza" que significaba un ataque a sus principios ideológicos y a su permanencia en la Secretaría a su cargo. Más tarde se habló de realizar campañas a fondo contra el comunismo, sobre todo en la educación.[103]

La Confederación Nacional de Padres de Familia, órgano de la UNPF, llegó a proponer la creación de centros escolares en escuelas oficiales para vigilar

> si el profesorado es de ideología comunista o socialista, si llevan conducta honorable; si constriñen a los alumnos para la práctica de actos que ataquen nuestra moral tradicional y nuestras creencias; si pueden obstruir las labores de la Unión impidiendo el establecimiento de centros, etcétera.[104]

Profesores católicos también llegaron a denunciar la publicación, por parte de la SEP, de cuentos infantiles "con ideas comunistas y manifiestamente anticatólicas", como los de Antoniorrobles, al que se acusó de "traición" por expresar ideas ajenas a un país que le dio tan buena acogida.[105]

Los que esto afirmaban creían que el sitio de donde manaban todas estas ideas era de la Normal, donde "las ideas comunistas tienen su guarida". A partir de entonces las organizaciones particulares hicieron un esfuerzo importante para crear sus propias normales y evitar la contaminación, cuando menos en sus escuelas.[106]

¿Qué significaba para estos grupos el comunismo? Ausencia de Dios, de principios morales. Consideraban que destruía la célula fundamental de la sociedad, esto es, la familia, y con ella el principio de autoridad; también afirmaban que promovía el desorden y la anarquía, proposiciones absolutamente contrarias a la religión. Por ello, en las escuelas católicas se realizaron en aquellos años jornadas muy intensas contra el comunismo. En ellas se hablaba a los estudiantes de los horrores que vivían los países con estos sistemas, se les atemorizaba insistiendo que los niños eran arrancados de

[102] Palomar y Vizcarra, 1949, p. 24
[103] UNPF, circular núm. 87, septiembre de 1954.
[104] UNPF, circular núm. 53, mayo de 1948.
[105] *Señal*, núm. 60, 4 de septiembre de 1955, p. 4.
[106] *Señal*, núm. 288, 5 de octubre de 1958, pp. 7-8.

los brazos de sus padres para entregarlos al Estado, que los fieles practicantes eran hechos prisioneros y en ocasiones sufrían tortura y muerte. Se llevaban a cabo jornadas de oración, y se pedía el sacrificio personal para ayudar a aquellos que vivían "los horrores del comunismo". Era muy frecuente encontrar en los colegios periódicos murales con fotos muy impresionantes y con frases terribles que hacían estremecer a los alumnos, como la del mundo dividido y destruido por la hoz.

Una de las consecuencias que tuvo esta acción anticomunista fue la reconciliación de los católicos mexicanos con algunos sectores de la sociedad estadunidense. Los liberales del siglo XIX basaron sus conceptos en este modelo social y esto provocó su antagonismo respecto del grupo conservador (léase "católicos"): un modo de vida cuyos valores familiares en torno de la mujer o el divorcio no coincidían con los conceptos de los católicos mexicanos. En la lucha contra el comunismo se borraron estas diferencias, aunque la Iglesia mexicana no cedió en la defensa de sus valores tradicionales.[107]

Las intervenciones continuas de la UNPF en la política educativa llegaron a tal extremo que el gobierno decidió ponerles coto. En el *Diario Oficial* del 22 de enero de 1949 se publicó el Reglamento para las Asociaciones de Padres de Familia en las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación, el cual disponía que en todo plantel debía funcionar una asociación de padres afiliada a la SEP. Para justificar esta ley, la dependencia oficial sostuvo que no se pretendía el "monopolio estatal" sobre la educación, sino que, por lo contrario, reconocía a los padres de familia "el derecho de vigilarla, de denunciar cualquier irregularidad que observaran y de promover todo aquello que fuera necesario para su mejoramiento".[108] Si las escuelas ya estaban afiliadas a la UNPF, cumplían con este requisito. La retórica oficial demostraba una vez más una tendencia conciliatoria, aunque siempre bajo el control estatal.[109]

Fue entonces cuando la UNPF constituyó la Confederación Nacional de Padres de Familia, de acuerdo con las estipulaciones de la ley y se apresuró a organizar una asociación en cada una de las escuelas particulares del Distrito Federal, para evitar que pasaran a formar parte de los organismos oficiales. Para la Unión se tenía que hacer mucho más que sólo "vigilar" y "denunciar". También había que exigir que las "condiciones pedagógicas y morales" de las escuelas respondieran a las expectativas de los padres de familia. Los planteles particulares prestaban un servicio que debía respon-

[107] Véase Loaeza, 1988, pp. 163-169.
[108] UNPF, documento, 1948.
[109] UNPF, documento, 1948.

der a sus demandas. Se esperaba una colaboración estrecha con los maestros en cuestiones académicas, y se exigía que las enseñanzas impartidas en la escuela no contradijeran las recibidas en el hogar, sobre todo en lo referente a la religión y a la moral.[110] Sus objetivos sobrepasaban con mucho las expectativas que la Secretaría tenía para estas asociaciones. En las aspiraciones de la UNPF se palpaba un interés de lucha por la supervivencia de la escuela privada como concepto; un régimen de excepción que pudiera ofrecer una educación con contenidos "especiales" ajenos a la escuela oficial. La UNPF se veía a sí misma como un organismo moderador entre la escuela y el hogar, para salvaguardar los derechos de los padres de familia en la cuestión ideológica.[111]

Varios inspectores se dedicaron a visitar los colegios privados con el fin de formar la sociedad de padres cuando no existiera; en algunos casos no reconocieron las que estaban adscritas a la UNPF. Sin embargo, ante las protestas de ésta, la Secretaría de Educación dictó orden de que no se molestara a los colegios particulares cuando comprobaran que las asociaciones estaban vinculadas a la Unión.[112] Esto quizá demuestra la fuerza de la UNPF ante las autoridades educativas o la necesidad de éstas de ceder un poco para mantener una aparente tranquilidad. Miembros de esta organización llegaron a afirmar que sus relaciones con la SEP estaban, "a partir un piñon".*

Aprovechando esta situación, la UNPF repitió en 1949 el plebiscito que había lanzado en 1941 para reformar el Artículo tercero, e intensificó sus esfuerzos para reunir adeptos.[113] Como parte de esta campaña publicó una carta abierta en varios periódicos de la ciudad de México, en los que se pedía al presidente la libertad de enseñanza, en cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, suscrita el 10 de diciembre de 1948 por México, en la Asamblea General de las Naciones Unidas. El artículo 26 aseveraba que "toda persona tiene derecho a la educación",[114] y pedía también el reconocimiento a las libertades esenciales "que el texto actual desconoce y ultraja", "la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión manifestado y ejercido por la enseñanza", el derecho de los padres de familia a "escoger el tipo de educación que ha de darse a sus hijos"; la

[110] *Señal,* núm. 104, 15 de julio de 1956, p. 30.

[111] *Orientación,* época IV, núm. 40, noviembre, 1957, p. 1.

[112] UNPF, circular núm. 62, julio de 1949.

* El DRAE (edición de 1992) dice: "[...] *estar* uno *a partir un piñón con* otro. fr. fig. y fam. Haber unidad de miras y estrecha unión entre ambos". (N. del e.)

[113] UNPF, circular núm. 63, septiembre de 1949.

[114] *Excélsior,* 15 de julio de 1951.

igualdad en dignidad de derechos, es decir, "la ausencia de discriminaciones por causa de religión, opinión, política o de cualquier otra condición".[115] Acto seguido planteaba al presidente una serie de interrogantes acerca de los colegios particulares, en los que por primera vez utilizaba una situación de hecho para influir sobre una situación de derecho, al preguntar lo siguiente:

> ¿Por qué Sr. Presidente, su gobierno, que al consentir que el artículo tercero sea violado todos los días y en todas partes, que al tolerar que en las escuelas particulares se de enseñanza religiosa y que en muchas de ellas tengan arte y parte los "ministros", de los cultos y las corporaciones religiosas, reconoce y confiesa que aquella disposición constitucional es injusta o inconveniente, o impracticable, o todo ello al mismo tiempo, se empeña no obstante, en mantener el texto legal, el ultrajante y pisoteado artículo?

El texto proseguía con una actitud desafiante. Increpaba al primer magistrado por tolerar a los colegios particulares "violadores de la Constitución", "a sabiendas de lo que hacían", y al mismo tiempo señalaba la incongruencia de su posición, por enviar a sus propios hijos a los mismos.[116]

No cabe duda de que la espada de Damocles pesaba sobre las escuelas particulares. El Estado las mantenía controladas gracias a las circulares y los reglamentos que exigían de vez en cuando el apego a las leyes, el refrendo anual de la autorización y la protesta de decir verdad sobre la posición no ideológica de los maestros y su no pertenencia a asociaciones religiosas; la amenaza de retirar el reconocimiento a los estudios realizados en esos planteles, y una vigilancia de inspectores cuya misión, según afirmaban, era principalmente "orientadora".[117] Por ello pedían reiteradamente la derogación "del monstruoso artículo 3º constitucional", "de esa odiosa ley".[118]

Adolfo Christlieb Ibarrola, militante del PAN y promotor de la UNPF, también propugnó la modificación del artículo tercero en favor de la libertad de enseñanza. Basó su argumento en las garantías individuales de las constituciones de 1857 y 1917, y también en la mencionada Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Afirmaba lo siguiente:

> El artículo 3º constitucional debe reformarse, no sólo para reconocer a los padres el derecho a la libertad de enseñanza, sino también para conformar la

[116] UNPF, circular núm. 71, diciembre de 1950.
[116] UNPF, circular núm. 71, diciembre de 1950.
[117] Ceniceros, s. f., p. 47; *Orientación,* época IV, núm. 38, 8 de septiembre de 1957, p. 1.
[118] *Orientación,* época II, núm. 20, nov. 1955, p. 1.

política interna de México, respecto a la garantía de esos derechos, con las convincentes prédicas de nuestros gobiernos, convertidos en misioneros internacionales de los derechos humanos.[119]

La retórica de la UNPF se fue haciendo más reiterativa y superficial con el paso de los años. En mayo de 1952 pedía al presidente: "el mejor regalo que puede usted hacer a las madres mexicanas [el 10 de mayo, es que] aproveche la última oportunidad que le queda como presidente constitucional [y] convoque a sesiones extraordinarias del Congreso para que se decrete la libertad de enseñanza".[120] Le solicitó como obsequio algo por lo que se había luchado mediante consideraciones de derecho durante más de cuatro décadas; nuevamente le recordó el plebiscito para obtener "la libertad de enseñanza"; le hizo saber acerca de la creación de un Comité Reivindicador de los Derechos de la Familia y la Escuela que perseguía el mismo fin.[121] Según este comité, en febrero de 1952 se había logrado reunir 700 000 adhesiones de toda la República.[122]

En su afán de conseguir la tan pretendida libertad de enseñanza, el presidente en turno de la UNPF, Agustín Navarro Flores, dirigió un memorándum al cardenal Spellman, arzobispo de Nueva York, para obtener su apoyo. Este documento revive las gestas que la Iglesia y la Unión hacían en favor de la educación confesional. Allí se culpaba a la masonería y a Poinsett (primer embajador de Estados Unidos en México, y masón) como instigador de una política antirreligiosa, más tarde amparada por el embajador Josephus Daniels, quien apoyó a Obregón y a Calles "para asesinar el alma de la nación atacando las almas de los niños". Esta carta es una mezcla de acusación a aquel país y de rencor hacia las autoridades nacionales. Con una retórica legalista no fundamentada, Navarro Flores explicaba al cardenal que el objetivo final de la UNPF era lograr que los católicos pudieran ejercer en forma efectiva sus derechos cívicos léase "religiosos". Acusó a los maestros norteamericanos de complicidad en los ataques que sufrió la educación católica y le pedía que ejerciera sus influencias, mediante el embajador de Estados Unidos en México, para ayudar a la UNPF en su lucha.[123]

[119] Christlieb, 1962, pp. 43-46.

[120] UNPF, circular núm. 76, mayo de 1952.

[121] UNPF, circular núm. 76, mayo de 1952.

[122] *BACM*, febrero de 1952, vol. 115, núm. 10, pp. 30-31.

[123] "Memorándum presentado a su eminencia el cardenal Spellman, Arzobispo de Nueva York, por el lic. Agustín Navarro Flores, Presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia de México, en ocasión de su visita a su Eminencia y su comida con él" (documento de la UNPF, s.p.i.).

Como parte de este desafío se hicieron acusaciones similares al país vecino por participar en una campaña anticatólica, al tiempo que se hablaba de una "persecución" religiosa.[124] Al insistir en estos temas, sin contar con nuevos argumentos, la Unión recordaba a Ruiz Cortines que, en la exposición de motivos a la reforma del artículo tercero, Ávila Camacho había sostenido que si la libertad de enseñanza y la derogación del artículo eran promovidas por algún partido de oposición, se originarían "intrascendentales polémicas de tipo político". Sin duda, estos argumentos retomados por la UNPF se desprendían de toda lógica en tanto que ellos mismos calificaban de "intrascendentales" aquellas causas por las que habían luchado por más de treinta años. Esto no significaba más que un gran temor de que el asunto se debatiera en la Cámara, pues de ocurrir ello se corría el riesgo de que no se aprobara la libertad de enseñanza o, todavía peor, de que se tomaran otras medidas restrictivas contra la educación particular.

Estos fueron años oscuros para la UNPF. Después de lograr su reconocimiento oficial en 1940, así como una modesta participación en la modificación constitucional en 1946, luego de habérsele aceptado como órgano unificador de las escuelas particulares y otorgado una amplia tolerancia para el funcionamiento de éstas, la Unión equivocó su posición en el debate educativo al no encontrar argumentos que lo validaran.

La pobreza intelectual que mostró la UNPF hizo que el régimen del presidente Ruiz Cortines ignorara a las asociaciones de padres de familia, hasta el grado de negarles una participación real. No obstante, éste fue un proceder un tanto contradictorio, pues las escuelas particulares tuvieron gran libertad de acción, y no fueron molestadas por las autoridades, de no ser por las inspecciones reglamentarias.

Otra preocupación de siempre, pero más evidente en estos años, fue la "inmoralidad" que, según decían los promotores de los colegios privados, estaba tomando caracteres alarmantes. Un editorial de *Excélsior* afirmó que el Artículo tercero había sido la causa de este fenómeno.[125] En 1951, el arzobispo Luis María Martínez exhortó a todos los organismos católicos del país para que participaran en una gran campaña moralizadora que estaría encabezada por él mismo y por los dirigentes de los principales grupos católicos, tales como la Acción Católica, las Congregaciones Marianas,

[124] "Memorándum presentado a su eminencia el cardenal Spellman, Arzobispo de Nueva York, por el licenciado Agustín Navarro Flores, Presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia de México, en ocasión de su visita a su Eminencia y su comida con él" (documento de la UNPF, s.p.i.).

[125] *Excélsior*, 28 de noviembre de 1949.

la Liga de la Decencia y los Caballeros de Colón, entre otros. Obviamente uno de estos grupos era la UNPF (que afirmaba tener más de 500 000 miembros); otra, la Federación de Escuelas Particulares, también dependiente de la Iglesia, contaba en aquel entonces con 112 colegios afiliados.[126] La Unión envió a todas sus escuelas una circular en la que hablaba de la "maldad y degeneración que actualmente se exhiben en forma tan amplia [...] que muchas veces ya no se distingue lo bueno de lo malo, lo noble de lo perverso". La campaña se proponía luchar en contra de revistas y películas pornográficas, programas de radio impropios y centros de vicio y "degeneración". Se pretendía que cada escuela enviara a las autoridades un croquis que señalara los billares, cabarets, cantinas, casas de juego, casas de citas, cines, hoteles de paso y pulquerías aledañas, para que fueran clausuradas.[127] Se publicaron listas donde se clasificaban las revistas en buenas, regulares, con objeciones, malas y pésimas, para que tanto maestros como padres de familia supieran cómo orientar a los niños.[128] Aconsejaron que en las escuelas se realizaran las siguientes acciones: no comprar ni leer revistas "inmorales", evitar que los niños acudieran a cines donde se proyectaban películas para adultos y denunciar cualquier atropello a la moral.[129]

Un acto muy revelador de las preocupaciones tradicionalistas fue el II Congreso Interamericano de las Uniones de Padres de Familia, que tuvo su sede en México en 1955, donde decidieron:

1. La obligatoriedad de los padres de familia de inscribirse en la UNPF y de concurrir mensualmente a sus reuniones para recibir las instrucciones necesarias en lo tocante a la educación de sus hijos.
2. Luchar indefinidamente por la libertad de enseñanza.
3. Establecer el seguro educativo.
4. Llevar a cabo una campaña permanente contra la inmoralidad en la prensa, cine, radio y centros de vicio.
5. Realizar una campaña contra el comunismo y el laicismo en las escuelas.
6. Promover la castidad.[130]

A pesar de la tolerancia del régimen respecto al funcionamiento de las escuelas particulares, la UNPF se hizo cada vez más radical e intransigente.

[126] Granados Roldán, 1981, pp. 41-42.
[127] UNPF, circular núm. 76, 1972.
[128] *Mensajero del Sagrado Corazón de Jesús,* año 78, vol. 97, núm. 9, 1953, pp. 733-734.
[129] *Orientación,* época II, núm. 9, octubre de 1954.
[130] *Orientacion,* época II, núm. 16, mayo de 1955, p. 13.

Consideraba que el Artículo tercero no sólo limitaba la libertad de los particulares frente al poder público, sino que la suprimía totalmente. Según ella, las uniones de padres de familia eran los únicos reductos donde la libertad de enseñanza podía seguir enarbolando su bandera. En otra carta al presidente se refería al Artículo tercero como "monopólico, totalitario y discriminatorio", contrario a la "mexicanidad", pues no beneficiaba a todos los nacionales (en concreto a los católicos de las escuelas confesionales). Sostenía que tradicionalmente la educación se había basado en los principios de la cultura occidental, en esencia los del cristianismo; pero el Artículo tercero ponía en peligro la existencia misma de la vida del país, al atacar los valores cristianos, "únicos aceptables en una sociedad civilizada".[131]

La UNPF, al igual que otros organismos paralelos, sirvió como válvula de escape a muchas protestas, sobre todo de carácter local. Cuando las autoridades se ensordecieron, las agrupaciones recibieron quejas, inconformidades y preocupaciones de parte de las familias. Así, por ejemplo, la Unión presionó a la SEP para hacer obligatoria la escuela secundaria, dar mayor uniformidad a los programas de los estados y de la capital, para poder hacer la revalidación de estudios en cualquier entidad; cambiar el calendario "A", para que las vacaciones se realizaran en julio y agosto y con esto evitar el contagio de la poliomielitis, que en esos años fue un grave problema de salud. Llegó a pedir también, en beneficio de la salud de los niños, que se modificara la hora de entrada de 8 a 8:30 a.m., puesto que a primera hora, "en la mayoría de las casas, o no ha llegado la leche o no han tenido tiempo de hervirla, o no ha llegado el pan", por lo que los niños llegaban "a medio desayunar".[132]

Las relaciones de la UNPF con la jerarquía eclesiástica se deterioraron con el paso de los años. A pesar de que no existe documentación que avale lo siguiente, parece ser que la posición de los miembros de aquélla se hizo más intransigente que la jerarquía. En tanto que la primera seguía peleando abiertamente en favor de la libertad de enseñanza y por la abolición del artículo tercero, la segunda mantuvo una actitud más cauta. Pensaba que era más conveniente seguir con una situación de hecho que la favorecía.

Por estos motivos, la jerarquía impulsó nuevos organismos educativos para poder prescindir de la UNPF. Ya contaba con la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP), órgano que coordinaba a las federaciones de escuelas particulares en los estados y con la Federación de Escuelas Particulares del Distrito Federal (FEP), sin duda la de mayor importancia.

[131] UNPF, carta a Adolfo Ruiz Cortines, 2 de enero de 1952.
[132] UNPF, documento, febrero 4 de 1943.

A la cabeza de la Confederación estaba Luis María Martínez, arzobispo primado de México; como director general el padre Joaquín Cordero y como presidente de la FEP, el profesor Leobardo Tovar Díaz; como se ve, la Iglesia auspiciaba y legitimaba esta Confederación de manera abierta, quizá para contrarrestar la fuerza de la UNPF.

En 1959, la federación empezó a funcionar como una rama del Secretariado Arquidiocesano, con el fin de reforzar la ideología en los muchos planteles afiliados a lo largo de todo el país. Intentaba orientar y unificar los propósitos de la pastoral educativa en sus aspectos técnicos, sociales y humanos. Concebía a la escuela en su sentido más tradicional, es decir, como un instrumento del apostolado y, en consecuencia, bajo el control vaticano.[133] La FEP creó su propia organización de padres de familia, la Federación de Asociaciones de Padres de Familia (FAP), independiente de la Unión, que sólo afiliaba a sociedades de padres de familia constituidas en las escuelas particulares. La creación de estas organizaciones causó malestar en la UNPF, la cual se sintió traicionada por la Iglesia y lanzó acusaciones a la Federación de Asociaciones por olvidarse de los padres de familia que no tenían acceso a las escuelas privadas y por obligar a las sociedades de padres a adherirse a ella con el pretexto de ser una orden del arzobispado. La tachó de "conformista" con el "régimen revolucionario", ya que, en una "profesión de fe", la FAP aceptaba "los postulados sociales y políticos de la Revolución Mexicana", y hablaba de libertad y patriotismo. Para la Unión esto no era más que una postura demagógica, pues no se podía hablar de libertad en un país donde no se había alcanzado la libertad de enseñanza.[134] La FEP cobró mucho impulso en la década de los sesenta, cuando contaba con un buen número de escuelas asociadas en todo el país. (Al congreso de 1965 se inscribieron 82 escuelas del Distrito Federal, más delegaciones de Durango, Michoacán y Nuevo León.) En 1968, al igual que muchas instituciones educativas, sufrió una crisis por la radicalización de algunos de sus miembros y se separó temporalmente del Secretariado Arquidiocesano. Este acontecimiento había sido comentado por Jaime Torres Bodet, cuando alguien le señaló la necesidad de frenar el crecimiento de la federación, a lo que contestó: "Déjenlos solos, se destruirán ellos mismos. Los católicos no pueden trabajar juntos por largo tiempo."[135] Sin embargo, estas diferencias fueron superadas, y para 1974 volvieron a promover las mismas metas.

[133] Cervantes Ibarrola, 1976 p. 3.
[134] UNPF, documentos, febrero 4 de 1943.
[135] Cervantes Ibarrola, 1976, p. 36.

6. LA EDUCACIÓN AL FILO DEL AGUA

Un nuevo sexenio: el fin de la calma

Entre 1940 y 1958 México vivió un proceso de crecimiento elevado y sostenido. La economía cambió de una organización básicamente agrícola a una estructura productiva urbano-industrial. Al centrarse en la industrialización el interés prioritario, los esfuerzos gubernamentales se abocaron al aumento de la producción y, por lo tanto, a la modernización tecnológica. Esto implicó un alto grado de selectividad en la mano de obra; sólo un grupo pequeño de obreros calificados se vieron beneficiados por este modelo, ya que fueron los únicos con posibilidades de ascender en la pirámide social. El ideal social de unidad nacional que haría "una patria nueva y libre", dedicada a producir la abundancia, los altos salarios para profesionistas y técnicos calificados y la seguridad económica para las clases trabajadoras, fue la base del proyecto económico de estos años.

En esta etapa renació la idea de que el nivel educativo de la población era determinante en el desarrollo económico. Evidentemente existía la carencia gravísima de una educación, hasta entonces insuficiente, que debía subsanarse. Sin embargo, no se contó con un proyecto estructurado, suficientemente planeado, que solucionara el problema. Sólo se pusieron en marcha acciones atomizadas como paliativos temporales: reformas administrativas en la Secretaría, creación de organismos destinados a terminar con el analfabetismo, construcción de escuelas y aulas, elaboración de material didáctico, factores todos que repercutieron en la expansión del servicio educativo. La satisfacción de la demanda escolar estuvo muy restringida y fuertemente determinada por la creciente modernización y dependencia respecto a la economía. Fueron quince años de esfuerzos de diversa intensidad, con distintos enfoques, que al final dejaron un saldo negativo. El ideal económico, formulado como un proceso acelerado de industrialización, tuvo un alto costo social; éste recayó sobre las clases menos favorecidas, principalmente los campesinos, lo cual generó un marginalismo agravado por el crecimiento demográfico. La inercia de este modelo de desarrollo económico fue un verdadero obstáculo para la aplicación de una política educativa que reivindicara a las clases marginales.

El sucesor de Ruiz Cortines fue su secretario de Trabajo, Adolfo López Mateos, "una figura que en ese momento despertaba pocas polémicas dentro de los altos círculos de la élite política".[1] Cuando López Mateos se hizo cargo de la presidencia en 1958 pronto surgieron problemas que se dieron como producto de una crisis política y como "resultado del agotamiento de una primera etapa en el proceso de industrialización". Las diferencias surgidas entre el régimen y algunos círculos empresariales provocaron, en los primeros años del sexenio, recesión económica y fuga de capitales.

Entre 1957 y 1963, la estabilidad de que había disfrutado el sistema político se vio resquebrajada por las deficientes condiciones internas y externas del país. En los últimos días del gobierno de Ruiz Cortines, la disidencia sindical en las organizaciones de ferrocarrileros, telegrafistas, maestros, electricistas y petroleros había quebrantado la inmovilidad social, fuertemente afectada ya por el triunfo de la revolución cubana. El impacto provocado por ésta, y la insurgencia de los sectores antes mencionados obligaron al gobierno de López Mateos a afirmar públicamente su naturaleza revolucionaria, aseverando que su régimen era de "extrema izquierda" dentro de la Constitución. Con esta afirmación suponía que la legitimidad de su gobierno quedaba fuera de toda duda.[2] Sin embargo, estas palabras provocaron fuertes reacciones de los sectores empresariales y las clases medias que lo obligaron a tomar acciones concretas y positivas en favor de la propiedad privada.

Una reforma necesaria: el Plan de Once Años

López Mateos llamó a ocupar nuevamente la jefatura de la Secretaría de Educación a Jaime Torres Bodet, quien recientemente había dejado la presidencia de la UNESCO, donde experimentó con otras formas y aproximaciones para llevar a cabo la educación fundamental en los países latinoamericanos.[3] El secretario presentó al presidente un documento en el que opinaba sobre la situación en el campo educativo y que más tarde sería la base del Plan de Once Años.

El documento señalaba las angustiosas condiciones educativas del país. La demanda de educación primaria era de casi seis millones de niños, de los cuales sólo la mitad tenía acceso a la escuela. De éstos, menos de una

[1] Lorenzo Meyer, 1976, p. 229.

[2] Para este periodo ver por ejemplo: Meyer, 1976, pp. 203-283.

[3] Jaime Torres Bodet fue secretario de Educación tanto en el gobierno de Manuel Ávila Camacho, como en el de Adolfo López Mateos.

cuarta parte terminaba la educación primaria y sólo uno de cada mil lograba concluir una carrera profesional. Se consideraba, entonces, que de cada dos mexicanos uno no leía ni escribía. La falta de escuelas y maestros era otro factor negativo.

La situación era tal, que en diciembre de 1958 el presidente López Mateos anunció la puesta en marcha de una reforma escolar. Envió al Congreso una iniciativa para el establecimiento de una comisión que estudiara y resolviera el problema de la educación primaria. Fundamentalmente esta comisión elaboraría un plan, que debería prolongarse cuando menos durante dos sexenios más, con el fin de evitar que lo interrumpieran los cambios sexenales. El Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de Once Años) fue un primer esfuerzo de planificación educativa a un plazo mayor que el sexenal, con la intención de abatir el grave problema educativo. En ese lapso se debería terminar con el rezago educativo y hacer posible que todos los niños en edad escolar tuvieran acceso a un aula. Para concretar este plan se consideraba indispensable la formación de maestros y el incremento de aulas, teniendo en cuenta el problema del crecimiento demográfico. Existía la certeza de que el problema no era únicamente de índole escolar, sino también económico. Sin embargo, la situación del país sólo permitía que se modificaran las condiciones educativas.[4] El plan se limitó a la educación primaria, ya que no incluyó los restantes niveles educativos.

La comisión estudió el problema y elaboró el Plan, cuyas conclusiones fueron las siguientes: la necesidad de crear 21 249 nuevos grupos con capacidad de 54 alumnos por grupo, en los cinco años restantes del sexenio. La formación de maestros era uno de los problemas más difíciles de resolver; se necesitaba formar a 67 000, unos 5 600 en los primeros cinco años del plan. Era indispensable, además, rehabilitar el sistema de escuelas normales y crear centros normales regionales. La falta de maestros titulados provocaría el empleo, como maestros empíricos, de alumnos del tercer año de secundaria. Se intentó dar nueva vida al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para titular a los más de 27 000 maestros sin título. El plan incluía también la necesidad de revisar los planes y programas de estudio,

[4] *Diario Oficial*, 31 de diciembre de 1958. El nombre completo del Plan de Once Años fue Plan Nacional para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria. Los miembros de dicha Comisión fueron: Antonio Castro Leal, Enrique Olivares Santana, Caritino Maldonado, Ramón Ruiz Vasconcelos y Francisco Hernández y Hernández. Como diputados por parte del gobierno estuvieron Francisco Hernández; de la Secretaría de Hacienda, Genaro Hernández de la Mora; y de la presidencia, Novaro. Como asesores: de Industria y Comercio, Ana María Flores; del Banco de México, Emilio Alanís Patiño, y del SNTE, Enrique W. Sánchez. El secretario fue Manuel Gómez Parra.

con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza; éstos verían la luz en febrero de 1961.[5] Todo este esfuerzo aspiraba a satisfacer la demanda real, aunque no pretendía ser una solución definitiva al problema educativo.[6]

Como candidato a la presidencia, López Mateos ya había expresado la necesidad de que los particulares colaboraran en la educación, por ser ésta un deber de todos los mexicanos. Consideraba indispensable dar a la iniciativa privada "facilidades y garantías para coadyuvar en la tarea de alfabetizar y educar a México". Sin embargo, los particulares señalaban que esto sólo sería posible cuando la iniciativa privada contara "con efectivo apoyo oficial para abrir colegios, alfabetizar y educar al pueblo".[7] Ya como presidente, López Mateos retomó estas ideas e hizo un exhorto a los interesados para que cooperaran con el desarrollo de las escuelas particulares, siempre y cuando se mantuvieran apegados a lo estipulado en la Constitución.[8] Aunque el apoyo al plan no fue unánime,[9] sectores de la banca, la industria y el comercio sí lo dieron, a través de la Asociación de Clubes de Sembradores de la Amistad. Torres Bodet se reunió con empresarios para solicitarles la construcción de diez escuelas normales de provincia, mediante la creación de un fondo nacional.[10] De esta manera se daba al proyecto un aspecto de cruzada nacional, en la que la intervención de todos los integrantes de la sociedad era necesaria para alcanzar el éxito.

Textos gratuitos para todos los niños

En este renovado marco educativo fue donde nació la idea de editar y distribuir libros de texto para todos los niños de la escuela primaria, con el objeto de hacerla más democrática y efectivamente gratuita. La intención del presidente era que dichos libros se repartieran en todos los planteles del país, incluyendo a los colegios particulares, pues consideraba: "Todos son niños y todos son parte de nuestro pueblo."[11]

[5] Loaeza, 1988, p. 219.

[6] SEP, *La obra educativa en el sexenio 1958-1964,* 1964, pp. 21-42.

[7] *Excélsior,* 6 de febrero de 1958.

[8] Adolfo López Mateos, "Discurso pronunciado al protestar como presidente de la República ante el Congreso de la Unión el 1 de diciembre de 1958", en *Los presidentes de México ante la Nación,* 1985, p. 684.

[9] Considera que la colaboración de los particulares está condicionada por los deseos del Estado: "Es decir siempre que se sujete en un todo a lo que el gobierno quiera, incluso con las directrices de izquierda que dominan en la mayoría de los que dirigen la educación nacional" (Alvear Acevedo, "Todos estamos dispuestos a colaborar en la resolución del problema educativo. Pero... ¿Y el monopolio estatal?", en *Señal,* núm. 228, 4 de diciembre de 1958, p. 8).

[10] Loaeza, 1988, p. 219.

[11] Torres Bodet, 1974, p. 241.

Desde que nació la idea, el mandatario advirtió al secretario de Educación que "los libros que entregue a los niños nuestro gobierno sean dignos de México y no contengan expresiones que susciten recuerdos, odios, rencores, prejuicios y estériles controversias". En estas palabras se preveía que los textos podían suscitar discusiones al reconocer versiones distintas del pasado.[12]

El 12 de febrero de 1959 se creó, por decreto presidencial, la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CNLTG). Con ella, el Estado pretendió fortalecer sus mecanismos de control frente a las instituciones educativas privadas, tanto laicas como religiosas. A la cabeza de la Comisión estuvo Martín Luis Guzmán, conocido escritor "que poseía amplísima información sobre el trabajo editorial de libros de texto en México y en Madrid".[13] Este nombramiento fue muy discutido. Sin embargo, Torres Bodet lo consideró el hombre idóneo para desempeñar el trabajo.

El decreto señalaba que muchos niños no estaban en posibilidad de adquirir libros de texto cada año, y que el gobierno no podía permitir que dichos textos fueran motivo de lucro comercial de parte de sus autores y editores, de ahí su gratuidad. La Comisión dependería de la misma Secretaría, responsable de sancionar los contenidos de los libros, verificando su apego a los programas vigentes.[14] Los libros de texto, según la CNLTG, estarían fundamentados tanto en el artículo tercero, como en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1942. Ambas instancias legales proponían la "unidad nacional" y la "unificación educativa" como los valores que debían prevalecer en los libros, con objeto de crear una nación fuerte y una identidad mexicana. La unificación de los contenidos coadyuvaría a una mayor uniformidad en la enseñanza y a fortalecer la nacionalidad, eliminando las diferencias regionales, étnicas y sociales.

Más tarde estas consideraciones serían criticadas y debatidas por diversos grupos, como el de los profesores que enviaron una carta abierta al presidente, en la cual señalaban que "dentro de una sociedad pluralista

[12] Torres Bodet, 1974, p. 241.

[13] Meneses, 1988, p. 513. Los miembros de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos fueron: Arturo Arnaiz y Freg, Agustín Arroyo, Alberto Barajas, José Gorostiza, Gregorio López y Fuentes y Agustín Yáñez. Los asesores técnicos fueron: Soledad Anaya Solórzano, Rita López de Llergo, Luis Vera, Dionisia Zamora, René Avilés, Federico Berrueto, Arquímedes Caballero, Celerino Cano, Isidro Castillo, Ramón García Ruiz, Jesús M. Isaías y Luis Tijerina Almager. Los representantes de la opinión pública fueron los directores de los diarios capitalinos: Ramón Beteta, Rodrigo de Llano, José García Valseca, Miguel Lanz Duret y Mario Santaella.

[14] Los programas eran los mismos de 1957, ya que los nuevos, propuestos por el Plan de Once Años, fueron puestos en vigor a partir de 1961. Esto daría lugar a un desfase entre el programa y el método.

como es la sociedad mexicana, no puede pretenderse, sin lesionar el criterio democrático, una uniformidad en materia cultural".[15] Hasta este momento la polémica causada por los textos gratuitos se había mantenido en niveles manejables; incluso algunos intelectuales, como Jesús Silva Herzog, Rubén Salazar Mallén, Andrés Henestrosa, Luis Garrido y aun los conservadores René Capistrán Garza y Francisco Monterde, habían manifestado su adhesión a la medida.[16]

A principios de 1960, la Secretaría de Educación dio a conocer la lista de los libros de texto que se autorizaban para la enseñanza primaria. En ésta sólo aparecían títulos comerciales para 5º y 6º grados, pues de 1º a 4º contarían ya con el texto gratuito. El 9 de febrero del mismo año, la SEP declaró:

> es obligatorio el uso del libro de texto único y gratuito en todas las escuelas primarias, trátese de particulares u oficiales, de federales o estatales, e incluso de escuelas municipales, excepto para los dos últimos años de primaria.[17]

De esta manera el texto gratuito se convirtió en obligatorio, y la discusión alcanzó niveles alarmantes.

La primera polémica pareció ser meramente comercial, ya que afectaba los intereses económicos de los autores de los libros de texto comerciales, quienes consideraron anticonstitucional tal determinación. El primero en tratar el problema fue el profesor Valentín Zamora Orozco, quien el 7 de febrero publicó un desplegado dirigido al presidente de la República. Manifestaba su desacuerdo con que el texto fuera obligatorio, pues al dejar fuera otros textos, violaba los derechos de quienes trabajaban en ellos, dejándolos "en el desamparo". El documento ampliaba sus acusaciones al aspecto de las "componendas" de la CNLTG por la adquisición del papel y con las imprentas. Finalmente señalaba que estaba actuando contra la libertad de enseñanza, pues daba lugar a la creación de un monopolio que beneficiaba a personas extrañas a la actividad educativa.[18]

La Sociedad Mexicana de Autores de Libros de Texto se unió a estas acusaciones e incorporó algunas más, como la que señalaba que no había demostrado eficiencia la unificación de criterios para educar a niños de muy diferente extracción socioeconómica, y la que hacía alusión a un contenido que excedía la comprensión de niños tan pequeños. Una impugna-

[15] "Carta abierta de un grupo de profesores al presidente de la República", en *El Universal*, 8 de agosto de 1961.

[16] *Excélsior*, 30 de agosto de 1960.

[17] *Excélsior*, 9 de febrero de 1960.

[18] *Excélsior*, 7 de febrero de 1960.

ción fundada era que los textos no se ajustaban a los nuevos programas escolares.[19] Esto último era cierto, puesto que las primeras ediciones del libro gratuito se adecuaron a los programas de 1957, en tanto que la SEP empezaba a revisar los programas que pondría en vigor en el ciclo escolar 1960-1961; de manera que al distribuirse los textos, éstos ya no correspondían a los nuevos programas aceptados por la Secretaría. Como es fácil suponer, esto provocó confusión entre los maestros.

Más tarde, un grupo de profesores de las escuelas primarias del Distrito Federal –probablemente algunos pertenecientes a colegios particulares– también se hizo oír. Insistieron en tres puntos: el primero se refería al carácter antidemocrático de los libros de texto gratuito, pues al establecer como único el pensamiento oficial, el Estado se constituía en "dictador científico". Por otra parte, hicieron una crítica pedagógica, por considerar que los libros no se adecuaban al programa, ni a la capacidad de los niños; como otros grupos, demandaban libertad de métodos y cátedra; que antes de implantar una reforma la SEP la investigara y experimentara; que en los casos de reforma se llamara a los maestros de primaria a formar parte de las comisiones, pues eran ellos los únicos "autorizados y con capacidad profesional". Finalmente, pedían que se permitiera el uso "libre y abundante" de otros textos escolares.[20] Fueron muchos los editoriales, artículos y notas que desde entonces aparecieron en la prensa. Varios estudiosos los han analizado y se han realizado trabajos excelentes sobre la polémica a que dio origen la aparición de estos libros.[21] En el presente trabajo soló se verá la participación que la UNPF –como representante de las escuelas particulares– tuvo en el problema, y la actitud de las escuelas frente al libro de texto gratuito.

Un demonio con cola y cuernos: el comunismo

El desarrollo de la revolución cubana provocó una gran movilización entre los grupos de izquierda y los de derecha. Estos últimos siguieron una política anticomunista que congregó a un gran número de sectores de la sociedad.[22] Estos grupos veían al comunismo como una gran amenaza. Lo culpaban de diversos males como el estatismo, la violación de las libertades

[19] Loaeza, 1988, pp. 254 y 255.

[20] *Excélsior*, 24 de agosto de 1960, p. 13a.

[21] Entre los más importantes están: Loaeza, 1988; Villa Lever, 1988, y Meneses, 1988.

[22] Véase en Loaeza, 1988, todo el debate a que dio lugar la revolución cubana y la aceptación y el rechazo de parte de los diversos sectores de la sociedad.

individuales, la irreligiosidad que promovía y su carácter subversivo; afirmaban que influía en "la noción de pérdida de la libertad, de la religión, de la identidad nacional, de la estabilidad", esto es, de la paz lograda en los últimos años.[23] Más tarde, al considerar que el texto gratuito era de tendencias comunistas le adjudicaron también las mismas características.

Los años de 1960 a 1962 fueron de un anticomunismo vehemente. La revista *Señal* es una buena prueba de ello, por los innumerables artículos semanales en los que se prevenía a los feligreses de los peligros del comunismo. La Iglesia, por su parte, también se mantuvo muy activa en esta campaña: las pastorales contra la amenaza comunista se sucedían una a otra. En ellas se retomaban las tesis utilizadas contra la educación socialista de la década de los treinta. En algunas misivas de la Iglesia se pedía a los católicos no enviar a sus hijos a las escuelas oficiales, salvo que no tuvieran otro remedio.[24] La prensa en general y las publicaciones periódicas relacionadas con la Iglesia contenían innumerables artículos que hablaban del asunto.

> Es de todos conocido el hecho de que los elementos comunistas, del partido en sí, y filo-comunistas, se han infiltrado peligrosamente entre el magisterio, particularmente federal, por razones e intenciones obvias; están en un campo en donde su actividad de adoctrinamiento produce los mejores frutos: la niñez no tiene ni puede tener defensa contra el adoctrinamiento que se hace en las aulas.[25]

La ofensiva anticomunista se convirtió en estos años en una cruzada tanto religiosa como nacionalista que se manejaba en su versión más conservadora, aquella en la que el orden, la familia y la religión eran elementos integrantes de la cultura occidental.[26] Desde Rio de Janeiro, el cardenal Jaime Barros Cámara hablaba de la campaña del Partido Comunista Chino para "sembrar el cisma en la iglesia de Latinoamérica"; según él, los chinos comunistas buscaban infiltrarse por medio de la juventud, haciendo proselitismo en las escuelas católicas:

> La penetración comunista en la educación católica [...] pretende acaparar mediante el espionaje y la iniciativa, la dirección ideológica de los estudiantes, "espiar a los reaccionarios, delatar sus actividades, mezclarse con los estudiantes, congraciarse con ellos", era la consigna.[27]

[23] Loaeza, 1988, p. 258.
[24] *Señal*, núm. 292, marzo de 1960, p. 16.
[25] *Señal*, núm. 404, 24 de junio de 1962, p. 11.
[26] Véase Loaeza, 1988, p. 260.
[27] *Señal*, núm. 331, 8 de enero de 1961, p. 9.

El cardenal Cámara agregaba que la orden secreta china consideraba a "las escuelas dirigidas por la Iglesia campo ideal para nuestra penetración [...] de acuerdo con el principio de dividir para gobernar". Decía que esta campaña consistía, entre otras cosas, en introducir "agentes rojos" en las instituciones católicas de educación, en tratar de dominar a directores y profesores, e infiltrarse en los organismos y oficinas directivas de la Iglesia.[28] Por su parte el cardenal Garibi de Guadalajara señalaba:

> Todos sabemos cómo en los Estados dominados por el comunismo se arrancan los hijos a sus padres para hacer de ellos lo que los dictadores de estos estados se han propuesto, preparándolos para sus fines siniestros, sin tener en cuenta para nada los derechos de los padres, y formándoles en absoluto olvidados del fin primario para el que se halla el hombre en el mundo que es la salvación de su alma.[29]

Se pensaba, en general, que los maestros eran el brazo armado de los comunistas para penetrar las mentes de los niños, y, por supuesto, que la Normal era el semillero de estos maestros; por ello era necesario actuar ahí:

> Anualmente, alrededor de 1 000 normalistas terminan su carrera. Si cada uno va a educar 60 niños cada año, haz la cuenta [...] El pueblo piensa lo que le enseñan sus maestros, y los maestros lo que a su vez aprendieron en la Normal. México será lo que sea la Normal. La guarida del comunismo está ahí [...][30]

La alarma continuaba pues se insistía que en Cuba las escuelas particulares habían sido totalmente aplastadas.[31] En el mes de noviembre de 1960, 50 miembros del episcopado mexicano se abocaron al estudio de los problemas políticos, sociales y religiosos, en su afán de combatir la embestida comunista.[32]

Toda esta movilización anticomunista tuvo un efecto favorable en la respuesta de ciertos sectores a las demandas de la UNPF. "La religión seguía siendo uno de los elementos clave de identidad nacional."[33]

Sin embargo, la SEP no cedió a las presiones, e incluso llegó a recordar a las escuelas privadas que debían sujetar sus enseñanzas a lo dispuesto por el Estado.[34]

[28] *Señal,* núm. 331, 8 de enero de 1961, p. 9.
[29] *Señal,* núm. 331, 8 de enero de 1961, p. 8.
[30] *Señal,* núm. 288, 5 de octubre de 1958, pp. 6 y 7.
[31] *Señal,* núm. 366, 17 de septiembre de 1961, p. 3.
[32] *Excélsior,* 26 de noviembre de 1960, p. 14.
[33] Loaeza, 1988, pp. 306-310.
[34] *Excélsior,* 27 de febrero de 1960, p. 4 y *Novedades,* 16 de febrero de 1960.

Un rumor: la nacionalización

Después de casi dos décadas de tranquilidad que habían vivido las escuelas privadas, nuevas medidas, sumadas a las ya existentes, les hicieron ver más problemas de los reales. La aparición del libro de texto único, el pánico al supuesto comunismo presente en las escuelas y la intranquilidad que vivían como resultado de la posibilidad de perder su reconocimiento en cualquier momento dieron lugar a una situación de tensión angustiosa. Corrió el rumor de una posible nacionalización de planteles privados.[35] Esta suposición estaba fundamentada en atentados sufridos por establecimientos particulares en algunas ciudades del interior y en otras medidas tomadas por la Secretaría de Educación; entre éstas, la suspensión temporal que dictó para nuevas incorporaciones de primarias, secundarias y normales, y la poca atención que daba a las solicitudes de reconocimiento de validez de los estudios de nuevas escuelas preparatorias.[36] También era motivo de alarma el nuevo programa que dividía los cursos en áreas pues, según quienes impugnaban al libro de texto gratuito, éstos eran resultado de influencias extrañas al medio mexicano, las cuales proponían como textos de consulta obras de Engels y Marx, y en biología aceptaban el materialismo y el evolucionismo.[37] Sin embargo, la primera edición de los libros no se ajustó a estos programas, sino a los de 1957, que incluían once asignaturas.

La nacionalización implicaba, para los dueños de los colegios particulares, o una forma de ocupación de sus edificios, o la disposición parcial de los mismos, promovidas por elementos de tendencias estatistas o francamente comunistas.[38]

En la carta abierta que la UNPF envió a López Mateos el 26 de febrero de 1960, se defendía la existencia de los colegios particulares como la única instancia de enseñanza democrática en el país. En dicha carta se hablaba del monopolio oficial del Estado en la educación nacional y de su intención de enseñar una "verdad oficial". Pedía para los particulares, la restitución de "la garantía individual de la libertad de enseñanza, para que sean ellos los que determinen la orientación y el sentido de la educación de sus propios hijos [...]" Según afirmaba la Unión, la libertad de enseñanza postula-

[35] *BUNPF*, 2a. época, núm. 14, 1963, p. 10.

[36] Por ejemplo, se habla de la aprehensión en San Luis Potosí del señor Roberto Mercado Aguirre, presidente del Comité Estatal de la UNPF (*BUNPF*, 2a. época, núm. 11, 1961). Además, la UNPF envió un telegrama urgente al presidente de la República para denunciar la clausura de ocho normales particulares en Coahuila.

[37] *Señal*, núm. 360, 6 de agosto de 1961; *BUNPF*, 2a. época, junio-julio de 1961, p. 2; *BUNPF*, 2a. época, núm. 14, junio de 1963, pp. 10 y 11.

[38] *BUNPF*, 2a. época, núm. 11, septiembre-diciembre de 1961, p. 1.

da por ella "no está ni contra la escuela laica ni contra la escuela confesional: está contra la imposición por el Estado de una u otra escuela a toda población escolar de una nación, dado que quienes deben elegir entre ambas escuelas para educar a sus propios hijos en cada establecimiento de enseñanza son los padres de familia". En esta misma misiva se denunciaba una doble campaña contra las escuelas privadas: una de desprestigio, realizada a través de los medios de comunicación, para hacerlas "odiosas a los ojos del pueblo", y otra, la de "nacionalizar o estatizar" esas escuelas. Argumentaban que eran ellos quienes las pagaban y que no contaban con ningún subsidio oficial, a pesar de que esta posibilidad había quedado establecida en la Ley Orgánica. Asimismo, aseveraban que con sus impuestos pagaban la educación que recibían los niños que asistían a la escuela oficial. Declaraban que las medidas que obligaban a las escuelas particulares a becar a cierto número de niños era una disposición dolosa para agravar su situación económica, y para que, al aumentar sus colegiaturas, fueran acusadas de voracidad. En consecuencia, insistían en que se reformara el artículo tercero para garantizar la libertad de enseñanza. Finalmente, pedían una subvención y la eliminación de cargas fiscales.[39]

Al ser interrogado sobre esta posible nacionalización, el obispo Méndez Arceo trató de tranquilizar a quienes temían que las escuelas privadas pasaran a manos del Estado: "Aparecen frecuentes noticias en la prensa sobre una posible nacionalización del sistema escolar privado. Puedo, con suficiente conocimiento de causa, asegurar que no concibo tales intenciones en el régimen actual."[40]

Sin embargo, el obispo aprovechó la ocasión para señalar la frágil posición de este sistema escolar, cuando afirmó: "Pero debo agregar que la inestabilidad jurídica del sistema escolar privado, regido por el monopolista artículo tercero, es la causa radical de estas incertidumbres que enervan la urgentísima labor educacional."[41]

Y luego volvía al tono conciliatorio que había prevalecido hasta entonces:

> No creo que el Estado, cuya interpretación y aplicación prudentes, en muchos casos, a la legislación vigente [...] deba callar para dar satisfacción a los clamores de quienes pretenden el anquilosamiento de nuestras enfermedades nacionales, o de quienes pretenden disimular sus destructores y exóticos ideales comunistas con ropajes anticlericales.[42]

[39] *BACM,* vol. 24, núm. 11, marzo de 1961, pp. 7 y 9.
[40] *Señal,* núm. 359, 30 de julio de 1961, p. 4.
[41] *Señal,* núm. 359, 30 de julio de 1961, p. 4.
[42] *Señal,* núm. 359, 30 de julio de 1961, p. 4.

Una forma de evitar esa posible nacionalización fue la reinstalación de los grupos gratuitos de extensión educativa, para ampliar los servicios de las escuelas privadas a las clases humildes. Era una manera de tener la escuela trabajando todo el día, para impedir que la Secretaría de Educación solicitara las aulas para clases vespertinas. Estos cursos se iniciaron con el primer año de primaria, hasta que, con el tiempo, se llegó a incluir a la segunda enseñanza. No requerían incorporación, pues pasaban a ser grupos de la escuela madrina o responsable; estaban amparados por un acuerdo firmado el 29 de agosto de 1958 para que en las escuelas oficiales y particulares pudieran funcionar grupos de extensión auxiliares en la campaña alfabetizadora.[43] Estos grupos eran sostenidos de diversas maneras y de acuerdo con cada escuela: algunas a través de festivales o kermeses, funciones de cine, rifas, etcétera; en otras, los padres de familia aportaban los fondos necesarios; algunas se sostenían mediante la "adopción" que ciertos padres hacían de uno o dos niños de los grupos de extensión, y otras eran sostenidas por la misma escuela privada.[44]

En algunas de esas escuelas de extensión, se proporcionaban, además de la enseñanza gratuita, útiles escolares, libros de texto, desayunos o meriendas y aun vestido. Las condiciones para su funcionamiento eran menos estrictas que para las particulares, pues podían tener maestros no titulados, aunque autorizados por la dirección de la escuela. Las aulas tampoco tenían que cumplir con los requisitos de las privadas. Todas estas concesiones se debieron a que inicialmente los grupos funcionaron como centros alfabetizados. Según los dirigentes de la UNFP, estos grupos dieron buenos resultados: de 80 grupos iniciales en 1956 con 2 460 alumnos, crecieron a 477 grupos, con 14 333 alumnos en 1960.[45]

La preocupación por el rumor de la nacionalización provocó la reunión de los comités estatales y municipales de la Unión en todo el país. Esta movilización dio como resultado que, para mayo de 1962, contara con representaciones en los estados de Aguascalientes, Coahuila, Colima, Guanajuato, Jalisco, Nayarit, Chihuahua, Durango, Hidalgo, Nuevo León, México, Michoacán, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Tlaxcala, Yucatán y Zacatecas, y anunciaba la apertura de nuevas secciones en Baja California, Chiapas, Guerrero, Morelos, Tamaulipas y Veracruz. De esta manera, la Unión Nacional de Padres de Familia, más fuerte y apoyada que nunca, estaba lista para contender con el Estado.[46]

[43] El proceso que siguieron estos grupos data de 1944, al iniciarse la Campaña Nacional contra el Analfabetismo que creó el Patronato Nacional de Alfabetización y Extensión Educativa de las Escuelas Particulares. *BUNPF*, 2a. época, núm. 11, septiembre-diciembre de 1961, pp. 2 y 3.

[44] *BUNPF*, 2a. época, núm. 11, septiembre-diciembre de 1961, pp. 2 y 3.

[45] *BUNPF*, 2a. época, núm. 11, septiembre-diciembre de 1961, pp. 2 y 3.

[46] Villa Levar, 1988, p. 70.

La Unión... hace la fuerza

La batalla que se libraría contra el texto único y obligatorio tendría trascendencia nacional. La UNPF se lanzó a la carga y desde un principio inició la polémica en los diarios más importantes del país. El 25 de febrero de 1960 envío una carta abierta al presidente López Mateos en la que admitía el derecho de la SEP de editar y regalar libros de texto, pero se oponía al hecho de que su no utilización en las escuelas privadas fuera motivo de que esa misma dependencia coaccionara a maestros y escuelas bajo amenaza de aplicación de sanciones penales y administrativas. Éstas ya habían sido anunciadas días antes, y consistían, en el caso de los profesores, en el castigo con prisión desde tres meses a doce años, y en la suspensión temporal o destitución definitiva del empleo. Las escuelas particulares serían multadas y clausuradas en caso de que se utilizaran otros textos.[47]

Al repartirse el libro para el primer grado, algunas escuelas particulares declararon su inutilidad, y entregaron a los padres de familia las listas de libros adicionales que necesitaban comprar a sus hijos.[48]

Dicho organismo encabezó la oposición al libro de texto gratuito, a la que se unieron el PAN, el Movimiento Familiar Cristiano y la jerarquía católica. Todos ellos se movilizaron en una estrecha relación, tanto en la posición ideológica que defendían, como en la participación conjunta en actividades.

La Unión Nacional de Padres de Familia no condenaba al libro de texto por su calidad de gratuito, pues consideraba que era *justa* su existencia para los alumnos que no pudieran comprar otro. Pero sí impugnaba su calidad de obligatorio y único. Contra estas dos disposiciones luchó denodadamente. Su acción no se limitó a la prensa escrita, sino que se extendió a una oposición abierta, militante, que envolvió a sectores importantes en varias ciudades.

Para el efecto esgrimió sus posiciones tradicionales de la libertad de enseñanza y el derecho de los padres para elegir la educación de sus hijos; también se refería al peligro de que las mentes de los niños "quedaran en la práctica a merced de los vaivenes políticos e ideológicos de los secretarios de Educación en turno". Presentó los libros de texto como una expresión autoritaria y aun totalitarista del Estado; cuestionó tanto la capacidad pedagógica de quienes los elaboraron, como la creación de un monopolio educativo en detrimento de la cultura.[49]

[47] Las críticas se reproducen una y otra vez en distintos artículos periodísticos y cartas de reprobación. Al respecto, véase Villa Lever, 1988, pp. 173-189.

[48] Villa Lever, 1988, p. 69.

[49] *Excélsior*, 16 de febrero de 1960, *BUNPF*, 2a. época, núm. 6, diciembre de 1960-enero de 1961, pp. 7 y 8.

Más tarde, la UNPF recordaría que en 1957 se había creado la Comisión Revisora de Libros de Texto y Consultas, la cual había estipulado la lista de textos y libros de referencia aprobados por la Secretaría de Educación. Al crearse la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, no se había suprimido la anterior y, en consecuencia, conservaba las funciones de determinar los textos para las materias aprobadas. La nueva comisión debía limitar sus funciones a publicar y distribuir los textos gratuitos para las escuelas primarias. También aseguraba la Unión que nunca se había hablado de que dichos textos fueran a ser únicos y obligatorios. Por consiguiente, no se podía amenazar a las escuelas con sanciones por la violación de una ley que no tenía fundamento legal. Además, pedía que se permitiera intervenir a los representantes de los padres de familia en las citadas comisiones,[50] y finalmente impugnó por dos razones, tanto la creación de la CNLTG, como la imposición de los textos gratuitos: por ser decreto presidencial y por no haberse discutido en el Congreso.[51] Sin embargo, la posición de las escuelas particulares no era tan fuerte como para intimidar con sus impugnaciones a la Secretaría de Educación.[52]

Además, la Unión realizó dos tipos de condena a los textos: una, de índole pedagógica, criticaba que fuera único pues en un sólo libro se pretendía condensar hasta siete asignaturas, y que fuera uniforme, sin tomar en cuenta las diferencias regionales de la República. La otra crítica era más bien legalista, pues no había ningún fundamento para declararlo obligatorio y exclusivo, negando la posibilidad de emplear algún otro.[53]

El 5 de septiembre de 1960, la UNPF protestó contra la "imposición de una verdad oficial" que atentaba contra la "libertad de cátedra".[54]

En su *Boletín,* acusaba al Estado de llevar a cabo una campaña para hacer creer a los padres de familia que debían apoyarlo en la tarea de educar a la niñez, pero que únicamente acudía a ellos cuando su ayuda le era imprescindible. Le atribuyó al gobierno un "inequívoco propósito que rechaza o desprecia o ignora la iniciativa de los padres de familia para realizar por su cuenta y bajo su responsabilidad esta importante tarea".[55]

La Sociedad Mexicana de Autores de Libros Escolares pidió a la Barra Mexicana de Abogados, en junio de 1960, su posición al respecto; ésta se manifestó en el sentido de que la imposición del texto era "un acto anti-

[50] *Excélsior,* 26 de febrero de 1960.

[51] *Excélsior,* 26 de febrero de 1960.

[52] Véase Meneses, 1988, p. 515.

[53] Declaración de la UNPF, firmada por Ramón Sánchez Medal y Ramón Dibildox, el 4 de marzo de 1969 y publicada en *BACM,* vol. 24, núm. 1, mayo de 1960, p. 2.

[54] "Carta abierta de la UNPF", en *El Universal,* 5 de noviembre de 1950.

[55] *BUNPF,* 2a. época, núm. 7, febrero-marzo de 1961, p. 1.

constitucional, ilegal y contradictorio con las prácticas culturales vigentes en México". Además criticó el monopolio en la edición de los libros, y señaló a esta disposición como violatoria de la herencia cultural de México: éste formaba parte de las Naciones Unidas y había firmado la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, que en sus artículos 18 y 26 incluye la libertad de enseñanza.[56]

En un taller sobre educación celebrado en la UNESCO, una delegación de la UNPF habló acerca del coto a la libertad que existía en México, sobre todo en relación con la escuela privada. Se refirió a que la existencia de ésta se encontraba sujeta a la revocación oficial en cualquier momento, y a la práctica de negar libertad para enseñar, la cual culminó con la imposición del libro de texto único para la educación primaria.[57]

En el Seminario Internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, el ministro de la Suprema Corte, Mariano Azuela, declaró que en México "se vive en un régimen precario de libertad de enseñanza" y que "no se puede establecer una escuela primaria sino con autorización oficial, que se otorga al capricho de la autoridad y debe sujetarse a los programas oficiales del gobierno, él que se reserva su derecho de clausurarla sin que el juicio de amparo sirva como remedio para impedirlo". Azuela consideraba esas disposiciones como "contrarias a la voluntad del pueblo mexicano por injustas".[58]

Todas estas declaraciones contra el libro de texto las hizo suyas la UNPF, la cual no dejó de manifestarlas en cartas, desplegados, iniciativas y solicitudes que nunca fueron contestadas por las autoridades educativas. Parecía ser que la Unión era una entidad fantasma, inexistente, cuya necedad consistía en publicar en la prensa su desacuerdo continuo con el texto gratuito. La UNPF y, en consecuencia, las escuelas privadas se sentían amenazadas al no reconocerse la validez de sus reclamos. Sin embargo, la UNPF no cedió a sus iniciativas. Los ataques a los textos continuaron no sólo por parte de la UNPF, sino también de otros organismos, como el Partido Acción Nacional, la Acción Católica, el Movimiento Familiar Cristiano y aun algunos sectores del Partido Revolucionario Institucional que no apoyaban en su totalidad la medida.[59]

[56] *BUNPF,* 2a. época, núm. 11, 1961, pp. 3 y 4. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, dada en la sede de la ONU el 10 de diciembre de 1946, decía: "Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos."

[57] *BUNPF,* junio-julio de 1961, citado por Meneses, 1988, p. 517.

[58] *Señal,* núm. 368, 27 de agosto de 1961, p. 4.

[59] Véase *Monopolio educativo o unidad Nacional. Un problema de México,* México, Jus, 1962.

A este ataque por parte de las fuerzas "reaccionarias", respondieron otros grupos defensores del libro de texto gratuito: maestros independientes, algunas sociedades de padres de familia auspiciadas por la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que, por sus problemas de índole interna, más que defender al texto, se dedicó a atacar a las escuelas particulares por su carácter "reaccionario" y por ser "centros de propaganda religiosa y de combate sistemático contra todas y cada una de las medidas avanzadas del gobierno federal".[60]

El conflicto de la Universidad Autónoma de Puebla: un episodio violento

Los grupos conservadores aliados con la Iglesia se mantuvieron activos. Esto se demostró en el conflicto universitario de Puebla, en el que durante algunos meses la pugna entre la Iglesia y el Estado se manifestó como un movimiento anticomunista. Dicha ciudad se caracterizaba por tener una sociedad muy tradicionalista, conservadora, en ocasiones "cerrada", en donde el fantasma del comunismo se manifestaba como un problema de grandes dimensiones. Durante el conflicto, las escuelas particulares participaron de una manera tangencial al apoyar el movimiento y ser parte de los grupos aliados a la Iglesia que eran contrarios a "los comunistas" de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP).

En Puebla, como se vio en páginas anteriores, las escuelas privadas aumentaron en número y en capacidad. De 1957 a 1961, el número de alumnos de escuelas particulares creció de 18 961 a 22 174, tasa de crecimiento similar a la que registró la educación oficial en el estado.[61]

El auge de estas escuelas se había dado gracias a la tolerancia de las autoridades civiles y al clima de conciliación que durante más de veinte años había reinado en el país. Las familias poblanas que podían pagar las colegiaturas de las escuelas particulares aceptaban que el Estado educara a quienes no podían hacerlo, a sabiendas de que las autoridades locales no sólo no tenían un concepto revolucionario de la educación, sino que consideraban que la educación era, tal y como lo declaró el gobernador Fausto

[60] *Magisterio,* núm. 17, septiembre de 1960, p. 11., citado por Loaeza, 1988, p. 276. Véase también *Excélsior,* 17 de febrero de 1962, p. 14a.

[61] Sexto Informe de Gobierno del general Rafael Ávila Camacho, gobernador constitucional del estado de Puebla, 15 de enero de 1957; y Quinto Informe del C. Fausto M. Ortega, gobernador constitucional del estado de Puebla, 15 de septiembre de 1962, citados por Loaeza, 1988, p. 325.

M. Ortega en 1961, un factor de "consolidación de nuestras costumbres y nuestras tradiciones".[62]

El miedo que despertó la revolución cubana en ciertos sectores del país provocó que el 24 de abril de 1961 el Frente Universitario Anticomunista, creado en 1955 en Puebla, organizara una manifestación contra Fidel Castro. Este acto estuvo apoyado por los colegios particulares confesionales Benavente, Oriente y Carlos Pereyra, instituciones de renombre pertenecientes a lasallistas y jesuitas. La manifestación motivó el enojo de quienes apoyaban a la revolución cubana y estallaron enfrentamientos violentos. La Universidad Autónoma de Puebla fue calificada de comunista por quienes decían defender los valores tradicionales del país. El grupo contrario a la UAP se integró con algunos empresarios, grupos de padres de familia, organizaciones católicas y la Iglesia.

Si bien este conflicto tuvo momentos muy difíciles tanto para la ciudad, como para el gobierno y la Iglesia poblanos, después de enfrentamientos, mítines y cierres de escuelas y comercios, se llegó a una negociación entre la Iglesia y las autoridades federales. Sin embargo, los acontecimientos violentos que se vivieron en estos meses fortalecieron las alianzas entre los grupos de "derecha", los cuales se manifestarían días más tarde y con toda su fuerza en Monterrey en contra del libro de texto único.

Monterrey y los libros de texto gratuitos

El 31 de enero de 1962, la Sección Permanente de Libros de Texto del Consejo Nacional Técnico de Educación publicó un acuerdo en el que ratificaba el carácter obligatorio de los libros de texto gratuitos para la enseñanza entre primero y cuarto grados. Otros textos podían ser recomendados por los maestros, pero sin que fueran obligatorios.[63]

[62] Loaeza, 1988, p. 325. Para conocer las causas del conflicto y los principales actores en el, véanse específicamente las pp. 322 a 330.

[63] "La sección permanente de Libros del Consejo Nacional Técnico de Educación recuerda al personal docente de las escuelas de educación primaria que observan el calendario Tipo A (federales, estatales, municipales y particulares) que, según el aviso publicado el 30 de enero de 1960, los libros de texto y cuadernos de trabajo editados por la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos son los aprobados como obligatorios, para la enseñanza en el primero, segundo, tercero y cuarto años. Se recuerda asimismo, que el aprovechamiento efectivo de esos textos y de los ejercicios correspondientes se tomará como una de las bases necesarias para las pruebas de promoción del alumno al grado inmediato superior, conforme a lo dispuesto por la Secretaría de Educación Pública. Sin carácter obligatorio para los padres o tutores, los profesores podrán recomendar, además, como libros complementarios o de consulta, según los grados, alguno o algunos de los que, dentro de la relaciones formuladas a continua-

El acuerdo provocó una gran protesta contra los libros de texto gratuitos en la capital del estado de Nuevo León, la cual fue dirigida por la recientemente creada comisión organizadora de la Unión Neoleonesa de Padres de Familia (UNLPF) y encabezada por el ingeniero Eliot Camarena.[64] La comisión convocó a todos los padres de familia de la ciudad a que asistieran a una gran manifestación que se organizaría el día 2 de febrero y que partiría de la Alameda Mariano Escobedo hacia el Palacio de Gobierno, donde se realizaría una asamblea pública. El gobernador, Eduardo Livas Villarreal, hizo comparecer a los directores de las escuelas privadas para obtener de ellos la firma de que no existía ningún problema en relación con las últimas disposiciones dictadas en materia educativa. De los 62 directores reunidos, 26 firmaron y 36 se abstuvieron.[65] Esta reunión dio lugar a que el día 1 de febrero, Roberto Hernández, miembro de la UNLPF, señalara en una carta "A la opinión pública", los motivos que preocupaban a los padres de familia de esa entidad. Es de notar la alarma que existía por la infiltración comunista.

> Lo que nos alarma justamente a los padres de familia es que se nos IMPONGA un texto único y un método único [...] Imponernos ahora un solo texto único y una metodología desconocida en el medio nuestro, y probablemente en la mayoría de los países occidentales, es algo que terminantemente no podemos aceptar porque sería el primer gancho, el primer lazo que se nos tendiera. Si lo aceptáramos ¿qué podrá impedir que de un año para otro ese texto único y obligatorio traiga ideas tendenciosas que vayan llevando a nuestros hijos hacia la doctrina Comunista? Y ¿quién podrá asegurarlo, señor Gobernador, viendo a algunas de las gentes que lo rodean a usted, y otras que están enquistadas en la Secretaría de Educación desde hace años? [...] ¿Cree usted que nos sentimos tranquilos cuando a partir de septiembre próximo los maestros tendrán como libro de guía un texto escrito en Cuba, y por una cubana, y todavía más, en 1960 cuando iniciaban la Revolución escolar los comunistas de Fidel Castro? Desde luego no lo he leído y no puedo juzgarlo pero ¿qué nos puede mandar de bueno el actual régimen de Cuba?[66]

En este tenor, el 2 de febrero de 1962 se realizó la gran manifestación frente al Palacio de Gobierno, secundada por miembros del Movimiento Familiar Cristiano, el Partido Acción Nacional, la banca, la industria y el

---

ción amplíen los conocimientos impartidos en el curso, refuercen las experiencias y promuevan, de manera eficaz la superación del conocimiento de los alumnos", en Villa Lever, pp. 73-74.

[64] La UNLPF se formó con padres de familia de sociedades católicas y colegios particulares. Quedó legalmente constituida el 27 de abril de 1962.

[65] *El Norte*, 31 de enero de 1962, p. 5.

[66] *El Norte*, 11 de febrero de 1962.

comercio, cuyos dirigentes permitieron a sus trabajadores y empleados asistir al mitin. Unas trescientas mil personas, según los datos más optimistas,[67] salieron a la calle gritando: "¡México, sí! ¡Comunismo, no! ¡Exigimos la libertad de enseñanza! ¡La religión y la patria son sagradas, no las manchen! El Estado quiere imponernos métodos de educación desconocidos sin darnos la oportunidad de opinar ni escoger. ¡No aceptemos!" [68]

Ahí, frente al palacio, en presencia del gobernador Eduardo Livas Villarreal se leyeron varios emotivos discursos[69] en los que se manejaron los conceptos tradicionales de la UNPF, a los que se sumaban los más recientes contra el comunismo y de la obligatoriedad del texto único. Trozos como éstos enardecieron a los presentes:

> no estamos dispuestos por ningún concepto a que se pase sobre la voluntad de nosotros [...] [El Estado] tiene el deber de promover y facilitar la educación, pero nunca debe suplantar, ni menos suprimir a los padres de familia [...] Negar el derecho de los padres significa que el gobierno democrático se transforme en dictadura [...] Pedimos que se nos restituya el derecho natural y primario de educar a nuestros hijos [...] Que se restituya a la educación nacional la misión de formar hombres completos [...] Lo importante, lo básico, lo fundamental es que las autoridades quieren implantarlo [el texto único] sin previa autorización de los padres de familia, sin que ellos lo conozcan siquiera.[70]

Esto último no era aceptado por la Unión, que ya desde 1946 se sentía con el derecho de representar a los padres de familia en toda acción que el Estado tomara respecto a la educación. Hasta entonces, pocos realmente conocían los textos. Es muy posible que en esa multitud algunos ni los hubieran hojeado siquiera.

A continuación, el representante de los padres de familia, Eliot Camarena, dijo: "no es el texto único al que nos oponemos, sino a su obligatoriedad". En consecuencia, defendían su derecho de aceptar o rechazar un texto que se trataba de imponer. Aun sin haberlo estudiado a fondo, lo consideraban deficiente, pues "carece de estímulo a los valores espirituales de la persona humana. No se habla de honestidad, amor, de veracidad, ni

[67] *Señal,* núm. 386, 11 de febrero de 1962, pp. 8 y 9; BACM, febrero de 1962, y *Excélsior,* febrero de 1963.

[68] *Señal,* núm. 386, 11 de febrero de 1962, pp. 7 y 8.

[69] Durante la manifestación hablaron el ingeniero Eliot Camarena, presidente de la UNLPF, la señora Dolores García de Landa como representante de "todas las madres de familia de la República mexicana", el ingeniero Luis J. Prieto como representante de los profesionistas, el señor Rafael Alonso y Prieto, C.P.T., y el obrero Alfredo Garza Duarte.

[70] *Señal,* núm. 386, 11 de febrero de 1962, pp. 7-9.

de otras cualidades que queremos ver implantadas en nuestros hijos".[71] También consideraba "materialista" al programa porque era "sospechosamente parecido a los complejos de Blonsky y al programa educativo que actualmente está en vigor en Cuba".[72] Pero el movimiento contra el texto era, más que nada, una manera en que los empresarios de Monterrey manifestaban su inconformidad contra el autoritarismo del Estado y contra la política, a todas luces contraria a sus intereses, sobre todo en lo referente a la economía y al apoyo que se daba a la revolución cubana. La movilización tuvo éxito, pues sin duda logró conmover a una parte importante de la opinión pública.

El gobernador contestó a estos ataques en un tono conciliatorio, afirmando que no existía un nuevo sistema educativo ni se trataba de interferencias ideológicas; invitó a los padres de familia a formar una comisión para discutir lo que consideraban lesivo en textos y programas. Esta comisión se integró inmediatamente con Eliot Camarena y Arturo Pérez Ayala. La SEP envío a dos representantes: Manuel Bonet Méndez y Enrique García Gallegos; por parte de Educación Federal del Estado acudieron Timoteo L. Hernández y Daniel Urencio Ramírez, y, por el gobierno estatal, Ciro R. Cantú y Oziel Hinojosa.[73]

El 26 de febrero se iniciaron las pláticas que, durante seis días, entablaron los representantes de los padres de familia y los enviados de la Secretaría de Educación. Las reuniones versaron sobre el nuevo programa de estudios y los libros de texto gratuitos, pero no llevaron a ningún entendimiento, por lo contrario, se rompieron las relaciones entre las autoridades de la SEP y los padres de familia. Sin embargo, las pláticas continuaron con los representantes de Educación del estado y finalmente se llegó a la conclusión de que Nuevo León podía utilizar otros libros, a condición de que también se distribuyeran sin costo. De esta manera, el texto gratuito dejó de ser único y se convirtió en complementario.

El gobierno federal no permaneció callado ante esas protestas y, aunque no contestó directamente a las demandas de la UNPF, el secretario Torres Bodet manifestó una y otra vez el interés de la SEP de que, con el libro de texto gratuito, se lograra la unidad de todos los mexicanos y que todos los niños pudieran acercarse a la cultura y los valores nacionales.[74]

Sin embargo, la polémica entre la Unión Nacional de Padres de Familia y la prensa periódica se mantuvo viva durante varios meses. En abril de ese año, la Unión envió al gobernador Livas Villarreal un estudio sobre los

[71] *Señal,* núm. 394, 8 de abril de 1962.
[72] *Señal,* núm. 394, 8 de abril de 1962 y *Señal,* núm. 404, 24 de junio de 1962, p. 4.
[73] *Señal,* núm. 404, 24 de junio de 1962, p. 11 y *Excélsior,* 13 de febrero de 1962.
[74] *Señal,* núm. 397, 6 de mayo de 1962, pp. 4 y 5.

programas educativos y los libros de texto obligatorios. En 126 cuartillas enlistaban objeciones y soluciones, más el deseo de ver resuelto el problema de manera "justa e imparcial".[75]

Los padres de familia señalaron en esta fase de la campaña que los nuevos programas no iban de acuerdo con los textos —en lo cual tenían razón— y que, por consiguiente, "no permitían el tránsito adecuado entre la enseñanza primaria y la superior". Consideraron que los programas reformados eran "tendenciosos y materialistas en su mismo contenido" y que no les merecían confianza pues habían sido elaborados por "altos funcionarios del ministerio de Educación Pública que son conocidos como comunistas".[76] En cuanto a su contenido pedagógico, les parecían de inferior calidad a los anteriores, porque alejaban al niño de su realidad, de su medio ambiente y lo situaban en áreas lejanas a su mundo. Criticaban, por ejemplo, que se formaran equipos de trabajo, ya que el niño perdía su individualidad y su personalidad. En una confusión de conceptos pedagógicos e ideológicos, continuaban: "porque se le confunde con el grupo, y adquiere una conciencia del mundo y de la vida que le dispone a concebir como conceptos naturales lo anticristiano que pudiera enseñársele. Su mente sería presa fácil de aquellas doctrinas políticas y sociales opuestas al concepto tradicional cristiano".[77]

Veían en la formación de estos equipos, "a manera de células", una acción propicia a la organización de "células comunistas" en las que se negaba el valor de la autoridad, en este caso la de los maestros.[78] La UNPF, creía que la educación debía dirigirse al individuo, no a la comunidad. Percibía al niño como un compuesto de cuerpo y alma, no como parte del cuerpo social, y por consiguiente había que enseñarle sobre todo el amor a la verdad, a la justicia y al honor, despertar su conciencia de dignidad, sentido de libertad e interés por la cultura. Al mismo tiempo rechazaba los programas porque podrían crear un ambiente propicio para el desarrollo del totalitarismo o el comunismo.[79]

En otro documento, firmado por el presidente y el secretario de la UNPF y por 27 uniones estatales, reiteraron su oposición, no al texto gratuito, sino a su obligatoriedad, por implicar una posición antipedagógica que limitaba el conocimiento a un solo texto. Lo consideraban antijurídico por su contradicción con la Constitución, con la Ley Orgánica de Educación y

[75] *Señal,* núm. 402, 1 de junio de 1962, p. 4.
[76] *BACM,* vol. 25, núm. 1, marzo de 1962, p. 20.
[77] *Señal,* núm. 403, 17 de junio de 1962, p. 4.
[78] *Señal,* núm. 404, 24 de junio de 1962, p. 11, *El Norte,* 1 de febrero de 1962, p. 10.
[79] *El Norte,* 1 de febrero de 1962, p. 10.

con la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos; finalmente, también estimaban que era antidemocrático porque enseñaba una "verdad oficial". Pedían al secretario de Educación que se fijara un programa mínimo de enseñanza que debería incluirse en los textos escolares y diera libertad a los padres de familia para que, en cada escuela, de común acuerdo con los maestros, se escogieran aquellos textos más convenientes para sus hijos.[80]

La UNPF señaló que los textos oficiales serían aceptados cuando fueran "aprobados con la intervención y representación auténtica de los padres de familia y cuando se cumpliera el ofrecimiento hecho por las más altas autoridades del país de que habrá diversidad de libros para que los padres tengan oportunidad de hacer uso de sus derechos".[81]

La oposición al autoritarismo gubernamental se mantuvo vigente y se inició una campaña con el fin de recaudar fondos para repartir libros complementarios del texto único. La UNLPF publicó en los diarios de Monterrey un ofrecimiento para editar inicialmente libros de historia y geografía.[82] Los primeros 2 000 ejemplares que se imprimieron fueron textos de historia patria para 3º y 4º años de primaria,[83] pero la campaña fue un fracaso por las limitaciones económicas de la UNLPF.

Tiempo, de Nuevo León, publicó la siguiente noticia redactada por la Agrupación Regiomontana, "amante de las libertades de su Patria y de su ciudad", seguramente patrocinada por el departamento estatal de educación, donde el argumento se revierte:

> A partir del día 1 de este mes de septiembre, tus hijos e hijas que asisten a las escuelas primarias, solo están obligados a usar para sus clases del 1º al 4º años, y para las asignaturas de aritmética y geometría, y estudio de la naturaleza del 5º año y aritmética y geometría del 6º, los libros de texto y cuadernos de trabajo gratuito que distribuye el gobierno federal. Estos libros han sido ya recibidos por los directores y maestros de todas las escuelas primarias de Nuevo León.
>
> Tal es nuevoleonés, el primer triunfo que has obtenido al defender tus libertades contra el predominio oscurantista y retrogrado del Grupo Industrial Cuauhtémoc, Vidriera, o sea el de los señores Roberto y Eugenio Garza Sada y Andrés, Roberto y Camilo Garza Sada y las empresas y hombres de negocios que les son adictos.[84]

[80] *Excélsior,* 22 de mayo de 1962, *BACM,* vol. 25, núm. 11, marzo de 1962, pp. 20-21.
[81] *Señal,* núm. 413, 11 de octubre de 1962.
[82] *Señal,* núm. 414, 6 de septiembre de 1962, p. 4.
[83] *Señal,* núm. 418, 4 de octubre de 1962, p. 4.
[84] *Tiempo,* 3 de septiembre de 1962.

El suceso de Monterrey fue sin duda el de más trascendencia, aunque en otras entidades se llevaron a cabo incidentes parecidos. En Guanajuato, el gobernador Juan José Torres Landa cometió la imprudencia de anunciar: "Nos cabe el orgullo de informar que a la fecha no ha habido guanajuatense que impugne el libro único de texto", afirmación que fue rebatida de inmediato por los padres de familia, quienes se negaron a aceptar el texto por considerarlo una "imposición dictatorial, por considerar la obligatoriedad como ilegal, porque al ser único y obligatorio afecta a los económicamente débiles, porque no toma en cuenta las diferencias de los ambientes rurales y urbanos de grandes ciudades y pequeños poblados y porque contradice el concepto de propiedad privada".[85]

En una carta abierta al secretario de Educación, el Comité Regional de Padres de Familia de Zamora y Jacona, Michoacán, se manifestó también contra los nuevos programas divididos en áreas, cuyos fundamentos resultaban difíciles de explicar, y contra el texto único por las mismas razones que argumentaba la UNPF.[86]

En Chihuahua, la Dirección de Educación del Estado incluyó en el desfile del 20 de noviembre un carro alegórico que representaba "graciosamente" al artículo tercero constitucional y en el que varios niños hacían movimientos acompasados con ejemplares del libro de texto gratuito. Según *Señal,* la reacción popular fue inmediata, y arrojaron a ese carro toda clase de objetos hasta lograr sacarlo del desfile. Ésta fue seguramente una acción de la UNPF, ya que, al día siguiente, la sección femenil de la misma volvió a protestar enérgicamente.[87]

La Iglesia había permanecido callada durante gran parte del debate. El 1 de agosto de 1962, el obispo de Tehuantepec señaló sus preocupaciones cuando acusó al gobierno de estar orientando la educación hacia el socialismo, en un afán claramente totalitario, basándose en que

> Ni la dignidad humana, ni los maestros, ni la autoridad sagrada de los padres de familia, ni el derecho divino que recibió de la Iglesia de Cristo para educar a sus hijos, puede tolerar esta solución [...] Para que la intervención de los padres de familia sea eficaz, mucho importa que se asocien en organizaciones responsables, con el fin de lograr su propia formación de ayudar y vigilar las escuelas [...][88]

[85] *Señal,* núm. 422, 1 de diciembre de 1962.
[86] *Excélsior,* 28 de mayo de 1962, p. 10.
[87] *Señal,* núm. 427, 6 de diciembre de 1962, p. 5.
[88] Citado por Villaseñor, 1978, pp. 186-187.

En estas palabras se palpa el temor de la Iglesia de perder esa facultad que ha considerado suya desde tiempos remotos: la de ser ella quien indoctrine a los niños, y no el Estado, pues, según ella, éste les impone una verdad oficial por encima de todos los preceptos religiosos y morales que ofrece la Iglesia.

Poco más tarde el episcopado envió a todos sus fieles una carta pastoral en la que expuso su punto de vista sobre el problema educativo. En ella volvió a su postura tradicional, basada en la encíclica de Pío XI, de que son la familia, la Iglesia y, a falta de éstos, el Estado, quienes están obligados y tienen el derecho a educar. Ahí se habla nuevamente de salvar la libertad de enseñanza "como patrimonio sin precio que todos los hombres de buena voluntad deben defender, cualquiera que sea su convicción religiosa", y se exhorta a los fieles a la defensa de sus derechos.[89]

La pastoral fue rebatida en la prensa y por la Academia Mexicana de la Educación la cual se abocó a la defensa del laicismo.

Poco a poco los ánimos se fueron calmando, sobre todo cuando las escuelas particulares estuvieron seguras de que mantenían su régimen de excepción al poder utilizar libros de texto comerciales a la par que los oficiales, sin ninguna traba u oposición por parte de la SEP. Esto provocó la muy diversa utilización de éstos en los planteles. Se puede decir que no hubo una posición unánime. Por el contrario, algunas escuelas adoptaron de inmediato el texto, sobre todo aquellas de más escasos recursos; otras lo utilizaron como texto complementario; otras más cumplían pidiendo a sus alumnos "llenarlos" en los últimos meses del año escolar; algunas simplemente los guardaban en los anaqueles.

No obstante que en algunas escuelas se consideraba bueno y útil, el texto gratuito no se utilizaba pues a los padres de familia les parecía deficiente para el aprendizaje de sus hijos, y exigían que se emplearan otros textos. Para evitarse problemas, los colegios empleaban otros textos permitidos. Las escuelas bilingües y las de extranjeros utilizaban incluso textos en idiomas distintos del español.

¿UN NUEVO RUMOR?

A fines de 1962 corrió en la prensa católica otro rumor: la aprobación de una nueva ley orgánica. El rumor se inició tras la aparición de un artículo del licenciado José Ángel Ceniceros en *El Universal,* donde se hablaba de un proyecto de ley orgánica y sus beneficios para el país. La UNPF inmedia-

[89] *Excélsior,* 8 de mayo de 1963.

tamente tomó cartas en el asunto. Envió una declaración al presidente de la República y a las Cámaras, en la cual afirmaba que dicha ley parecía estarse elaborando con el desconocimiento de quienes, legítimamente, debían conocerla y sancionarla, antes de pasar a su discusión en las Cámaras, ya que el decreto del 30 de diciembre de 1958, redactado por la comisión que elaboró el Plan de Once Años, consideraba que los padres de familia debían intervenir en dichos anteproyectos. Los *pater familia* manifestaban su preocupación por la precipitación y reserva con que se estaba elaborando y pedían que se les consultara al respecto.[90]

La UNPF temía que las últimas disposiciones de la SEP, respecto al texto gratuito y con los nuevos programas, pasaran a tener carácter permanente y, por consiguiente, fueran muy difíciles de eliminar.

En relación con esto surgieron algunas voces que apoyaban a la UNPF, como la de Elías Santoscoy, quien señaló:

> ¿Hasta cuándo se darán cuenta los comunistoides incrustados en el gobierno que si ellos están empeñados en descristianizar a nuestros hijos en las escuelas, nosotros estamos mucho más empeñados en que nuestros hijos se eduquen como a nosotros, sus padres, nos de la gana? Si de lo que se trata es ver quién se pone más terco, sepan estos señores que en tratándose de nuestros hijos y estando de por medio la Fe que les hemos inculcado en nuestros hogares, no vamos a ceder ni a dejarnos, tope donde tope.[91]

A este temor se sumaba una "insidiosa" campaña de prensa contra los centros privados de enseñanza para dificultar su establecimiento y funcionamiento. Se llegó a decir que estas escuelas pasarían a estar bajo el control de la Secretaría de Industria y Comercio, para que ésta vigilara las colegiaturas. Se pensaba que esta medida terminaría con su relativa independencia y les significaría mayores erogaciones fiscales.[92]

La comisión de prensa y publicidad de la UNPF realizó una encuesta entre los padres de familia en la que hacía fundamentalmente dos preguntas: ¿Es oportuno para la tranquilidad y la unidad del país expedir en estos momentos una nueva ley reglamentaria del artículo tercero constitucional? Y la segunda: ¿Qué principios y normas deberían respetarse en esa nueva ley y que lineamientos y disposiciones deberían desaparecer de ella? Como es lógico suponer, los padres de familia encuestados debieron responder en los mismos términos en que impugnaban el artículo tercero.

[90] *Señal,* núm. 424, 15 de septiembre de 1962, p. 4.

[91] Elías Santoscoy, "El problema educativo", en *Señal,* núm. 426, 29 de noviembre de 1962, p. 8.

[92] *Señal,* núm. 425, 22 de noviembre de 1962, p. 5.

Si en verdad la SEP había propuesto que se elaborara dicha ley, difirió esta medida para tiempos más propicios. Por lo pronto contesto que "ninguna ley orgánica de Educación sería aprobada, sin escuchar previamente a los sectores afectados y por tanto a los mismos padres de familia",[93] y por consiguiente el debate quedó latente ante otros problemas que enfrentó el país.

Los primeros años del gobierno de Díaz Ordaz fueron de relativa tranquilidad para las escuelas privadas. La pugna entre la Iglesia y el Estado por el control educativo se mantuvo latente, si bien aquélla modificó sus tácticas. La prensa dio poca cuenta de los colegios y sólo algunos órganos informativos de la Unión Nacional de Padres de Familia transmitieron, en ocasiones, algunas quejas contra el gobierno, o sustentaron alguna demanda. En *Orientación,* boletín de la Unión, se polemizó con frecuencia acerca de la tolerancia del gobierno hacia estas escuelas como un mal necesario. La UNPF se sentía amenazada por una ley constitucional vigente que podía ponerse en práctica en cualquier momento, y así decía: "Pero un día —cualquier día— puede el gobierno, con la inicua ley en la mano, acabar con todos ellos [los colegios] y adueñarse de sus edificios [...] Y entonces, contra el despotismo desbordado y colérico, sería imposible la batalla que se debió dar [...] frente al gobierno *tolerante*".[94]

La UNPF reiteró sus peticiones en favor de "los derechos de la familia en la escuela" y del derecho de libertad de pensamiento; transmitió sus quejas por las constantes agresiones que sufrían las escuelas particulares, como por ejemplo el negar el acceso de los alumnos egresados de ellas a la UNAM; el que se les negara o retrasara el refrendo de incorporación; que se encarcelara a directores de algunos planteles, o que cada año les hicieran difícil el trámite de incorporación. La Unión también dirigió llamados a los padres de familia contra aquellos grupos que se empeñaban en acabar con las escuelas privadas. Tal fue el caso de la Juventud Revolucionaria del PRI, que pidió al presidente de la República la clausura de las escuelas católicas:

> Preferimos que el 60% de la población nacional desde la primaria hasta la profesional, se quede sin instrucción, a que ministros del clero ocupen las cátedras e imbuyan a la niñez y a la juventud en [sic] ideas que ya fueron superadas hace mucho tiempo, que costaron sangre a la nación.[95]

[93] *BUNPF,* núm. 24, junio de 1963, p. 11.

[94] *Orientación,* núm. 139, 1965, p. 7; subrayado en el original. *Orientación,* núm. 125, 1965, p. 15.

[95] *Novedades,* 7 de abril de 1965; *Orientación,* núm. 138, 1965; *Orientación,* núm. 131, 1965.

La educación privada nunca rebasó 15% de la educación total del país, por lo que la cita es exagerada.

En agosto de 1965, la UNPF denuncia un desfile "grotesco" realizado en la ciudad de Puebla, en donde, "instigados por líderes comunistas", estudiantes vestidos de sacerdotes se mofaron de la religión y luego se introdujeron en una escuela de señoritas, "ofendiéndolas en su pudor y su manera de pensar e insultaron a sus maestras, también con burlas y obscenidades". En el mismo boletín proponía a los padres de familia que se esmeraran en inculcar en sus hijos las ideas, los sentimientos y las costumbres que habían recibido como herencia; que vigilaran la educación de sus hijos en las escuelas, pues aun en los planteles particulares se encontraban maestros que pertenecían a "células comunistas". Por último, los conminaba a que se adhirieran a la Unión para defender cualquier ataque dirigido contra sus derechos de padres.[96]

La revista *Señal* transmitió, por medio de uno de sus articulistas, la necesidad de que la iniciativa privada compartiera con el Estado la responsabilidad en la educación, en vez de limitarse a dar becas, donaciones o mantener una que otra escuela. Sugirió que el Estado podría quedarse con la educación primaria, idea extraordinaria, y dejar a la iniciativa privada la técnica y superior, ya que "es la más interesada en la preparación de los técnicos y profesionistas que necesita".[97]

La reforma educativa

Los años que van desde la aparición de los libros de texto gratuito hasta su reforma en 1973 coinciden con el periodo conocido como del "desarrollo estabilizador", caracterizado por un acelerado crecimiento de la economía, baja inflación y una gran estabilidad económica, basándose en los sectores agropecuario, industrial y turístico.[98]

Díaz Ordaz enfrentó los problemas provocados por la política del "palo y la torta", la cual venía ejerciendo la represión institucionalizada que desembocó en el penoso movimiento del 68. Grupos de presión formados por intelectuales, profesionales y estudiantes fueron los que manifestaron en ese momento su inconformidad. Estos grupos hicieron evidente la necesi-

[96] *BUNPF,* 3a. época, núm. 1, junio de 1965.

[97] José Ramón Ulloa, "Iniciativa privada y educación", en *Señal,* núm. 746, 24 de junio de 1968, p. 5.

[98] Para el periodo, véase, por ejemplo: Olga Pellicer de Brody y Esteban L. Mancilla, El entendimiento con los Estados Unidos y la gestación del desarrollo estabilizador, «Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1952-1960». México, El Colegio de México, 1978.

dad de llevar a cabo una apertura democrática que hiciera posible la participación política de un mayor número de ciudadanos. Una de las más fuertes demandas de esta sociedad civil fue la necesidad de llevar a cabo una reforma de la educación nacional.

El sistema educativo, a pesar de su expansión, era uno de los más deteriorados después del movimiento del 68. La reforma educativa fue, una de las demandas que se hicieron al gobierno y, se planteó como indispensable para el régimen, el cual tenía la necesidad de legitimar ante la juventud una ideología oficial que resultara suficientemente convincente.

Al final de su administración, Díaz Ordaz, consciente de esta necesidad, propuso al Congreso de la Unión la aprobación de una reforma. Sin embargo, fue en los años setenta cuando esta reforma se aprobó en respuesta a las demandas políticas, económicas y sociales de algunos sectores de la sociedad. La reforma incluía nuevos planes y programas, y un apoyo a la investigación científica y tecnológica.

Pero la reforma educativa que efectivamente puso en práctica Luis Echeverría nunca definió con precisión sus programas y objetivos. "La reforma se presentó como un proceso permanente que buscaba dinamizar la educación nacional y proyectarla sobre las necesarias transformaciones de la sociedad mexicana."[99] Entre sus características sobresalían las de estar abierta al diálogo, ser permanente, congruente con la "apertura democrática" y centrada en el maestro y el alumno. "La educación se concebía como un proceso con dos grandes objetivos sociales: de una parte, transformar la economía, las artes y la cultura, a través de la modernización de las mentalidades y, de otra, instaurar un orden social más justo, principalmente mediante la igualación de oportunidades."[100]

El 27 de noviembre de 1973 se expidió la Ley Federal de Educación, para sustituir a la muy antigua Ley Orgánica de Educación Pública de 1941. La nueva ley no manifestaba nada referente a las relaciones del Estado con la Iglesia. Únicamente trataba los aspectos encaminados al control oficial de las escuelas particulares y, de manera indirecta, al control del poder sobre la hegemonía educativa religiosa. Nuevamente el Estado se confirmó como rector absoluto de la educación, supeditando a los particulares y a las escuelas confesionales al acatamiento de los dictados oficiales.

La ley declaró en su artículo quinto que el Estado conservaba el derecho de autorizar a los particulares la facultad de impartir educación, pero obligándose éstos a ajustarse a los planes y programas elaborados por el Estado. Sólo a éste competía autorizar el uso del material educativo (léase

[99] Latapí, 1980, p. 66.
[100] Latapí, 1980, p. 66.

"libros de texto"), para los niveles de primaria, secundaria y normal, así como para cualquier tipo o grado de enseñanza destinada a obreros y campesinos (artículo 25). El Estado conservaba la facultad de reservarse el derecho de reconocer la validez de los estudios realizados en instituciones particulares (artículo 32), reconocimiento que debía ser manifestado en toda la documentación oficial de las escuelas. Los particulares que no tuvieran este reconocimiento de validez oficial debían manifestarlo así en su documentación y publicidad (artículo 41). A su vez, el Estado mantenía el derecho de revocar, en el momento que lo considerara necesario, el reconocimiento antes otorgado, "sin que proceda juicio o recurso alguno" (artículos 24 y 36). La revocación de la autorización llevaría a la clausura (artículo 39). Sin embargo, también se incluyó un procedimiento de audiencia, pero en la misma SEP, que así se convertía en "juez y parte".[101]

Para autorizar el funcionamiento de las escuelas particulares, la nueva ley estableció los siguientes requisitos:

1. Ajustar sus actividades y enseñanza a lo dispuesto en el artículo quinto.
2. Sujetarse a los planes y programas que señalaba la SEP.
3. Impartir educación con personal que acreditara preparación profesional.
4. Contar con edificio adecuado, laboratorios, talleres, bibliotecas, campos deportivos y demás instalaciones necesarias que satisficieran las condiciones higiénicas y pedagógicas establecidas por el Estado.
5. Facilitar la vigilancia que el Estado ejercía en materia educativa.
6. Proporcionar becas en los términos de las disposiciones relativas.
7. Sujetarse a las condiciones que se establecían en los acuerdos y demás disposiciones dictadas por las autoridades educativas (artículo 35).[102]

A los padres de familia únicamente se les reconocieron derechos y obligaciones como colaboradores del Estado, pero sin facultades propias. Las asociaciones de padres de familia no podrían intervenir en los aspectos técnicos y administrativos de los establecimientos (artículo 55).

La iniciativa privada hizo pocas críticas a la ley. De nuevo fueron los sectores tradicionalmente opositores al gobierno los que se dejaron oír, repitiendo sus mismas demandas: contra la tendencia monopolizadora del Estado, y en favor de que los padres eligieran la educación para sus hijos.

[101] Alvear Acevedo, 1978, p. 365; esta edición aumentada, incluye un capítulo relativo a la Ley Federal de Educación, *Ley Federal de Educación*, 1973.

[102] Alvear Acevedo, 1978, p. 365.

La actitud de la jerarquía eclesiástica fue diferente: aun antes de que se promulgara la ley, José Salazar, presidente de la Confederación del Episcopado Mexicano, señaló su reconocimiento por la apertura en la iniciativa de ley, pero se dolió de que no se hubiera incluido a dicho organismo en la consulta de la opinión pública. Ya promulgada la ley, el Episcopado manifestó aprobación por la reforma educativa, y señaló como puntos positivos de la legislación:

> Las finalidades y concepto ampliado de la educación; propósitos de ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los habitantes del país, de corregir los desequilibrios sociales, de facilitar la certificación a los autodidactas, de crear un régimen uniforme de créditos, de promover un sistema internacional recíproco de validez oficial de estudios.[103]

La Comisión Episcopal denunciaba, sin embargo, la introducción de varias "incongruencias substanciales" en la nueva ley, que la hacían discriminatoria en la práctica. Esta situación podía invalidar las libertades consagradas en la Constitución del país, los tratados suscritos por México (se refería a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, del 10 de diciembre de 1948, al pacto de Bogotá o Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, y al Tratado Americano de Soluciones Pacíficas del 12 de noviembre de 1948). No obstante, también estaba presente su eterna exhortación a jóvenes, maestros y padres de familia para perseverar en la pacífica reivindicación de la libertad de enseñanza y la democracia.[104]

La aprobación parcial de las leyes por parte de los obispos era señal de una actitud nueva frente a la posición autoritaria del Estado.

La jerarquía frente a la reforma educativa y la educación particular

El Episcopado mexicano reaccionó con prontitud a las reformas educativas propuestas por el gobierno. La primera de éstas fue la del 22 de agosto de 1969. En esta ocasión su tono fue conciliador y optimista, ya que veía con simpatía la iniciativa del gobierno. También alababa los esfuerzos de las

[103] "Declaración de la Comisión Episcopal de Educación y Cultura, al aprobar la Cámara de Diputados la Ley Federal de Educación el 1 de noviembre de 1973", en *Documentos colectivos del Episcopado,* 1977, pp. 376 y 377.

[104] "Declaración de la Comisión Episcopal de Educación y Cultura, al aprobar la Cámara de Diputados la Ley Federal de Educación el 1 de noviembre de 1973", en *Documentos colectivos del Episcopado,* 1977, p. 377.

autoridades educativas de los últimos años, a la vez que ponderaba los trabajos que habían realizado los particulares en el mismo renglón.[105]

En una posición posconciliar, los obispos señalaban la necesidad de modificar profundamente las instituciones, incluidas las suyas, pues había que llevar a cabo la transformación de estructuras sociales y económicas. El mensaje introducía el nuevo concepto de la liberación del hombre como requisito indispensable para obtener su realización integral. La educación liberadora —afirmaba— debería dirigir sus esfuerzos a convertir al educando "en sujeto de su propio desarrollo". A la vez, marcó la necesidad de terminar cuanto antes con la educación pasiva, en un mundo en que se había despertado a la riqueza del pluralismo humano. Y, todavía más, propuso la puesta en marcha de una educación de base, es decir, la educación para los marginados. Ésta no aspiraría sólo a alfabetizar, sino que debería capacitar al hombre para convertirlo en agente consciente de su desarrollo integral. Los obispos aceptaron tanto la existencia de la necesidad insatisfecha de la juventud para lograr seguridad respecto al futuro profesional, como la de tener auténticas, humanas y sobrehumanas razones de vida.[106]

Sin duda, el mensaje contenía un lenguaje poco conocido para quienes estaban acostumbrados a la lectura de textos eclesiásticos. En seis breves y concisos capítulos, el Episcopado resumió lo que a su parecer eran los problemas centrales de la educación mexicana. Podemos sintetizarlos en los siguientes puntos: *1*) necesidad de una cooperación de todos los grupos para afrontar el problema educativo; *2*) reconocimiento de los esfuerzos oficiales en las tareas educativas; *3*) necesidad de cambios profundos inevitables; *4*) la educación como una acción liberadora del hombre, y *5*) la educación de base con los marginados, donde debe existir el diálogo con jóvenes y una orientación vocacional seria. En el documento, la jerarquía eclesiástica se hizo solidaria de uno de los grandes problemas del país y ofreció su ayuda. Aunque el autor intelectual del mismo fue el arzobispo de Hermosillo, Carlos Quintero Arce, lo rubricaron 76 obispos mexicanos.[107]

Un segundo documento, *La reforma educativa según el Episcopado mexicano,* vio la luz en 1972. Incorporó una posición todavía más abierta y democratizadora a la luz del Concilio Vaticano II, basándose en sus documentos. La primera parte, se refería a su posición dogmática respecto a la enseñanza. Seguía considerando a los padres como primeros y principales educadores de sus hijos. A la vez, consideraba una violación a los derechos de los progenitores obligar a que sus hijos asistieran a una escuela que no

[105] *Mensaje del Episcopado...*, 1969.
[106] *Mensaje del Episcopado...*, 1969.
[107] *Mensaje del Episcopado...*, 1969.

correspondiera a su convicción religiosa, o que impusiera un sistema único excluyente de la religión.[108] También concebía la educación como tarea encaminada a actualizar en forma consciente y libre las amplísimas capacidades de perfección existentes en el ser humano.[109] La educación mantenía su fin trascendente, no limitado al mundo terrenal: "La verdadera educación –afirmaba– se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades."[110] La educación así definida por el Episcopado debía ser, en general, "algo integral en donde debe atenderse a la inteligencia, a la voluntad, a la sensibilidad, a la emotividad sin descuidar nada, para que el hombre obtenga su perfeccionamiento personal sin olvidarse de sus relaciones de servicio para con la sociedad y de su esfuerzo por la consecución de su último fin".[111] La tarea educativa del cristiano

> no era otra cosa que la acción del Pueblo de Dios, en comunión con sus Pastores como guías, para luchar a la luz de la fe, por la liberación y realización integral de la persona humana promoviendo la actualización consciente de su perfeccionamiento, sus valores personales y comentarios dentro de un marco de libertad y respeto para insertarlos en la historia de salvación.[112]

La Iglesia reafirmaba su misión específica para promover la educación cristiana entre todos sus fieles. Como servidora de los hombres en general, deseaba colaborar mediante la acción de los laicos en todas las formas que interesaban a la sociedad. Además, consideraba su "incuestionable derecho de abrir escuelas precisamente en cuanto que es servidora de todos los hombres".[113]

En una posición autocrítica, la Iglesia reconoció que no siempre dio un testimonio manifiesto y generalizado de plena identificación con el pobre, y calificó esto como una falta de justicia. Pero también justifica la cautela excesiva de sus acciones, para evitar conflictos mayores con el Estado.[114] En el documento se afirmó que la escuela no era la única instancia responsable de la educación del hombre, por lo que el fracaso educativo no era su culpa exclusiva.[115]

[108] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano,* 1972, p. 5.
[109] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano,* 1972, p. 7.
[110] Afirmación realizada por el Concilio Vaticano II, citado en, *La reforma educativa según el Episcopado mexicano,* 1972, p. 8.
[111] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano,* 1972, p. 11.
[112] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano,* 1972, p. 10.
[113] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano,* 1972, p. 11.
[114] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano,* 1972, p. 16.
[115] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano,* 1972, p. 18.

En efecto, la Iglesia siguió considerando prioritaria a la escuela, pero no como había funcionado hasta entonces. Manifestó la necesidad de una "renovación total y profunda" para dejar de "perpetuar y consolidar estructuras injustas"; pretendía, contrariamente, que fuera uno de los mejores medios para transformarlas.[116] Hizo un llamado a los maestros para que la escuela no siguiera siendo el "patrimonio de unos cuantos, ni sirva para que grupos minoritarios exploten a los débiles". Propuso una serie de conceptos que se deberían incluir en la reforma educativa, dentro de los cuales implícitamente señalaba la orientación que deberían adoptar sus propias escuelas. Sugería que la legislación debía:

- proteger de toda manipulación;
- respetar y salvaguardar las tradiciones más valiosas y positivas;
- infundir un verdadero sentido cívico y político que sustituyera en la futura sociedad al ciudadano acomodaticio y pasivo, por el comprometido únicamente con el bien de la patria;
- superar injusticias;
- procurar dar a todos los mexicanos una cantidad suficiente de bienes culturales, principalmente de los que constituyen la llamada "cultura básica", a fin de evitar que un gran número de hombres se viera impedido, por su ignorancia y por su falta de iniciativa, de prestar su cooperación humana a las tareas del bien común;
- evitar el falso desarrollo de México para unos cuantos, a costa de las multitudes cada vez más numerosas, de desprotegidos;
- desaparecer el indignante espectáculo de que los económicamente fuertes tengan, en forma injusta, un trato preferente, y que lo aprovechen para su formación, sobre todo en lo referente a estudios superiores;
- allegar los mismos bienes culturales al campesino, al indígena, al obrero menos favorecido, para promoverlos y transformarlos en agentes conscientes y resueltos de su propio mejoramiento integral, aunque para esto sea imprescindible romper alianzas ancestrales con los distintos grupos de poder interesados en que no se despierte en el oprimido la conciencia de su condición;
- impedir que los medios de comunicación, particularmente la radio y la televisión, envenenen y no eduquen, enajenando al pueblo con una sofocante presión hacia el consumo.[117]

Los obispos hicieron una petición a las autoridades para verse incluidos en la toma de decisiones educativas, pues consideraban que tenían "oficio" para ello.[118]

[116] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano*, 1972, p. 18.
[117] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano*, 1972, p. 20.
[118] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano*, 1972, p. 21.

En el número VI del documento "Superación de las obras educativas privadas" se hizo una referencia específica a las escuelas. Sin negar la utilidad de sus obras en el pasado, se cuestionó su validez en el futuro como instrumentos convenientes de educación. También se puso en tela de juicio la vocación del magisterio en aquellos que, dentro de una orden religiosa, se han dedicado a la enseñanza. [119]

Estas dudas tuvieron respuestas esperadas. La Iglesia sostuvo que la desescolarización propuesta no pretendía terminar con la escuela en cualquiera de sus formas. Ésta era considerada como una institución humana, necesariamente cambiante y con exigencias de perceptibilidad constante. En sí misma tenía valores permanentes e insustituibles que debían ser respetados en cualquier forma o cambio que se buscara: y, más aún, aunque fueran legítimos y útiles los cambios que se introdujeran, no podrían hacerse precipitadamente y sin estudios maduros, pues de otra suerte los resultados serían perniciosos. Este mismo criterio también lo aplicarían en las escuelas establecidas por la Iglesia para cumplir, aunque fuera parcialmente, con su misión de educar en la fe. [120]

La Iglesia se manifestó en favor de las modificaciones indispensables para que la escuela –sobre todo si era de inspiración cristiana– se comprometiera decididamente en la promoción de todos los hombres y en su liberación de la ignorancia. Para esto era necesario llegar a todos, especialmente a quienes no habían tenido acceso a la escolarización.

Acerca de la validez de la vocación de los maestros, se consideró que quizá nunca antes había sido tan meritoria e indispensable, precisamente por el aumento de las necesidades educativas, pero sobre todo porque al maestro le tocaba ser el primer artífice del cambio y la reforma educativa. Colocada la Iglesia en una perspectiva evangélica, con mucha mayor razón debía sustentarse el valor de esta vocación, ya que los cristianos no podían renunciar a su labor educativa, ni entonces ni en el futuro, debido a su misión específica y por la responsabilidad compartida. [121]

También se incluyó una reflexión sobre las penurias económicas por las que pasaban algunas órdenes religiosas para mantener sus escuelas, a pesar de que en muchas ocasiones estos sacrificios se hacían en favor de quienes no los necesitaban: las clases más favorecidas; entonces se preguntaban: "¿no parece evidente que es necesario pensar en otros caminos que no estén tan tremendamente sojuzgados por un sistema económico tan injusto y cruel?" [122] Los obispos propusieron como vías de solución:

[119] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano*, 1972, p. 23.
[120] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano*, 1972, pp. 24 y 25.
[121] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano*, 1972, pp. 24 y 25.
[122] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano*, 1972, p. 29.

- abrir nuevas escuelas, principalmente en donde hubiera carencia de lo más fundamental o básico, particularmente en el campo;
- organizar servicios sociales planeados que realizaran los alumnos de escuelas de todos los niveles, como actividad obligatoria;
- atender a grupos necesitados, proporcionándoles los mismos servicios que prestaban a los otros en establecimientos escolares con horarios continuos;
- no tomar la institución como medio para acomodo [sic] de quienes la atendían, ya se les considerara como grupo o como individuos;
- no intentar que la comunidad en la que se ubicaba la escuela se acomodara a lo que ésta ofreciera, sino al contrario: que la escuela proporcionara a la comunidad lo que ésta necesitase;
- encontrar medios aceptables para reducir el tiempo señalado para llenar los grados o niveles de enseñanza;
- favorecer, ayudar, multiplicar las llamadas "escuelitas" instaladas en pequeñas poblaciones, y más que señalar sus innegables deficiencias, procurarles, con carácter de servicio gratuito, una dirección y asesoramiento permanente de algún pedagogo capaz, desplazado de instituciones de reconocido prestigio y económicamente fuertes;
- aumentar el número de escuelas integradas a las que concurran simultáneamente alumnos, tanto de clases económicamente fuertes como débiles, siempre que fuera posible superar los inconvenientes con que de hecho se había tropezado, en perjuicio más bien de los menos favorecidos. [123]

Es evidente que las críticas y propuestas de la Iglesia en este documento nos presentan una posición nueva, aunque se mantienen conceptos inconmovibles, como la vocación magisterial, la trascendencia en los objetivos educativos, etcétera. La Iglesia replantea su ámbito de acción, sus destinatarios y aun algunos de sus objetivos; quedan atrás la excelencia académica y la formación de líderes, metas del pasado. En la práctica, el cambio se daría en algunos casos. En otros permanecería igual.

El equipo doctrinal del Secretariado Social Mexicano emitió algunos juicios apegados a la posición episcopal. Algunos de estos obispos dedicados a las cuestiones educativas afirmaron que hasta entonces la educación se había impregnado de valores y actitudes mentales de los estratos privilegiados, lo que había provocado la conservación de los intereses de grupo, el extranjerismo, y el desprecio y que obstaculizó o destruyó lo que era "el proceso revolucionario del pueblo y el bien de las mayorías".[124] De esta manera, la Iglesia ponía en tela de juicio todo el proceso educativo, aun el dependiente de ella, o quizá más que nada éste, pues nadie mejor que ella sabía que en muchos sentidos sus escuelas "para ricos" hacían precisamente eso que ahora criticaban.

[123] *La reforma educativa según el Episcopado mexicano*, 1972, p. 41.
[124] *Señal*, núm. 871, 1 de octubre de 1971, p. iv.

La nueva propuesta consistía en terminar con las características individualistas y desarrollistas de la educación, para buscar otras formas que hicieran posible convertir a la persona en sujeto de su propio desarrollo, que lo capacitase económica, cultural y políticamente para cumplir responsable y solidariamente con su papel en la sociedad; una educación liberadora de la esclavitud, que hiciera del hombre el "amo de su propio destino".[125] Tal educación debería dejar de ser "aristocratizante y elitista", para abocarse a los indigentes, oponiéndose a "amaestramientos, endoctrinamientos [sic] y condicionamientos automáticos de cualquier ideología o estructura".[126] ¿Estaba la Iglesia cuestionando entonces su misma participación ideológica en la educación? Parece ser que no, pues en otros documentos la Iglesia reafirmó su misión evangelizadora en la educación como una de sus funciones primordiales. La ideología seguiría siendo una parte fundamental de la razón de ser de las escuelas católicas.[127]

Una de las preocupaciones principales de la jerarquía, la cual manifestó en varias ocasiones, fue que el Estado aceptara su colaboración en la toma de decisiones. La Iglesia sostenía que en el campo educativo era experta y estaba interesada en los valores nacionales.[128]

La Confederación Nacional de Escuelas Particulares también apoyó la reforma educativa; pidió a sus afiliados que realizaran una seria reflexión sobre los valores que debía promover la reforma y de los modos en que debía llevarse a cabo en las escuelas particulares.[129]

La participación de la UNPF en la reforma educativa fue muy tibia. Su interés se centró en que la Secretaría de Educación diera facilidades de tipo económico para que las escuelas particulares pudieran hacer extensivo su servicio a sectores menos favorecidos. Incluía en sus peticiones aumentos de los recursos oficiales para aplicarlos a la educación de adultos en los planteles del Estado, y consideraba importante el desarrollo de los medios masivos de comunicación para lograrlo.

La posición de otros organismos eclesiales no fue la misma. Algunos colaboradores del *Boletín de la UNPF,* aún aterrorizados por la idea del comunismo, vieron la reforma como una posibilidad de terminar con esta influencia. Su participación en el debate consistió en hacer ver la necesidad de eliminar toda posible participación ideológica de esta tendencia, como requisito indispensable para mejorar la educación. Así, decían:

[125] *Señal,* núm. 871, 1 de octubre de 1971, p. iv.
[126] *Christus,* año 36, núm. 427, junio de 1971, pp. 9 y 10.
[127] *Christus,* año 36, núm. 427, junio de 1971, pp. 9 y 10.
[128] *Christus,* año 36, núm. 427, junio de 1971, p. 10.
[129] *BCNEP,* año IV, núm. 42, junio-julio de 1975, pp. 3 y 4.

> Tal reforma es verdaderamente indispensable y vital. Las juventudes estudiantiles y especialmente las universitarias, víctimas de desorientación y desmoralización han sido seducidas y arrastradas por hábiles líderes a servir como instrumentos en un movimiento subversivo de gran envergadura, tendiente a derrocar al Gobierno y a someternos a un régimen comunista [...] Si queremos salvarnos del desastre que en el comunismo nos acecha, imprimamos en ellos el amor y el temor de Dios que son el principio de la sabiduría.[130]

La educación sexual y el comunismo: la preocupación generada por los nuevos textos gratuitos

Como resultado de la reforma educativa, en 1972 vieron la luz nuevas versiones del libro de texto gratuito. Para la elaboración de estos libros no se convocó a concurso, sino que la Secretaría de Educación encargó el trabajo a especialistas en las distintas disciplinas. Colaboraron en esta labor instituciones como El Colegio de México, el Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela Normal Superior, la Escuela Nacional de Maestros, y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.[131]

Los nuevos programas en los que se basaron los textos constaban de siete áreas programáticas; cuatro fundamentales: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, y tres complementarias: educación artística, física y tecnológica.

Una versión inicial del libro de ciencias sociales del 6º grado no llegó a manos de los niños, pues al ser conocida por algunos intelectuales allegados al gobierno —como Víctor Flores Olea, director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; Julio Scherer García, director general de *Excélsior*, y Fernando Pérez Correa, secretario general de la UNAM, entre otros—, éstos consideraron que el texto era una provocación. Se hizo necesaria una segunda versión. En ella se realizaron algunos cambios para equilibrar la importancia dada a los "movimientos de tendencia socialista" con la otorgada a los de países capitalistas. Así, por ejemplo, se quitó la referencia a los dirigentes de la toma del cuartel Moncada en Cuba y se incluyó el conflicto palestino-israelí, a la vez que se citó a Juan XXIII y a Kennedy.[132]

A pesar de estas modificaciones, al salir a la luz pública los nuevos textos volvieron a suscitar el debate. Esta vez no se cuestionó su existencia. El tenor de la discusión se centró en los contenidos de algunos volúmenes de

[130] *BUNPF*, 3a. época, núm. 10, noviembre de 1968, p. 4; *El Sol de México*, 14 de octubre de 1968.

[131] *BCNEP*, año IV, núm. 43, agosto de 1975, pp. 20-23.

[132] Villa Lever, 1988, pp. 168-170.

ciencias sociales y ciencias naturales. La reacción, aunque no logró la magnitud de movilización que se dio con los primeros, sí llevó a una manifestación periodística importante y aun a la quema pública de los textos. Todo tipo de declaraciones fueron hechas por el gobierno, la Iglesia, las escuelas, los padres de familia, maestros, sindicatos y las organizaciones populares.

El conflicto se desencadenó y fue liderado nuevamente por la UNPF, la cual rechazó categóricamente el texto de ciencias sociales "por contener una ideología tendenciosa, socializante y medio sutil del gobierno para transformar su estructura liberal en un claro socialismo de estado, tendiente a desembocar en un comunismo ateo".

En carta de 21 páginas fechada el 3 de enero de 1973 y dirigida al secretario de Educación, Víctor Bravo Ahúja, la UNPF pedía la modificación del artículo tercero constitucional y la de los libros de texto gratuitos. La respuesta del secretario demostraba el gran interés que la SEP tenía en presentar esta reforma como "una responsabilidad compartida por todos los mexicanos". Señaló haber pedido la colaboración de más de 250 000 personas, la mayoría de ellas padres de familia, cuyas opiniones se habían tomado en cuenta. Afirmaba que no se ignoraron las críticas de los maestros, pues antes de ser impresos, se pusieron a prueba en las aulas y fueron revisados por otros grupos y dependencias gubernamentales. El funcionario hizo notar a la UNPF que los textos fueron elaborados por equipos interdisciplinarios e interinstitucionales formados por maestros, pedagogos e investigadores, todo lo cual elevó la calidad pedagógica de los libros.[133]

No obstante lo anterior, el 3 de febrero de 1975 la UNPF publicó tres amplísimos desplegados contra los textos gratuitos. Defendía, entre otras cosas que los padres de familia conservaran el derecho de ser ellos y no la escuela quienes dieran la educación sexual;[134] declaró una posición contraria a lo que se afirmaba sobre la paternidad responsable y al uso de anticonceptivos;[135] se manifestó renuente a que el sexo se viera únicamente a través del prisma biológico, y criticó el tratamiento que se daba a prácticas como la masturbación y explicaciones de la evolución de la especie. En relación con los temas de ciencias sociales, afirmó que el texto era "el más peligroso y tendencioso", pues fue redactado de acuerdo con la doctrina del "materialismo histórico"; le atribuyó tendencias "socializantes" y "comunizantes" [sic] por incluir datos sobre Ho Chi Minh, Fidel Castro, Salvador Allende, Mao Tse-tung y el Che Guevara.[136]

[133] *BCNEP*, año IV, núm. 43, agosto de 1975, pp. 20-23.
[134] *Excélsior*, 3 de febrero de 1975.
[135] *Excélsior*, 3 de febrero de 1975.
[136] *Excélsior*, 3 de febrero de 1975.

Al día siguiente, otro desplegado, firmado por el "ultraderechista" Salvador Borrego bajo el título de "A los padres de familia; subversión convertida en instrucción pública forzosa", exhortó a la población a expresar su público repudió contra los libros de texto.[137] El mismo día, en León, Guanajuato, una manifestación de habitantes del barrio del Coecillo, aparentemente promovida por la UNPF, desfiló por las calles de la ciudad con carteles anticomunistas y contrarios a los textos gratuitos.[138]

Quienes estaban a favor del texto también intervinieron en la polémica periodística. Tal fue el caso del doctor Barriguete, presidente de la Asociación Psicoanalítica; de la página editorial de *Excélsior,* de Alfonso Rangel Guerra, presidente de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior) y del mismo presidente de la República, quien afirmó que "los autores de esos embates son los viejos y oscuros y tercos intereses, los negativos de la historia de México".[139]

Hasta entonces, la Iglesia sólo había expresado su opinión por boca del obispo de Tlaxcala, Luis Munique Escobar, quien había calificado al texto de ciencias sociales como "socializante y comunizante" [sic].[140] El 5 de febrero de 1975, los obispos Alfonso Toriz Cobián y Francisco Orozco Lomelín, a nombre de los 87 obispos reunidos en asamblea episcopal, afirmaron su posición como orientadores de los padres de familia.[141]

En relación con las protestas habidas hasta entonces, dijeron: "aunque los padres tienen derecho a manifestar su inconformidad, actúan bajo su propia responsabilidad. No es verdad, como se ha dicho, que atrás de ellos esté el clero".[142]

Estas declaraciones manifestaban una posición ambigua del Episcopado, que no se había declarado abiertamente ni en favor de la UNPF ni del gobierno; demostraba, además, que la Iglesia trataba de evitar una abierta confrontación con el Estado.[143] Los obispos hablaban de la necesidad de la

[137] *Excélsior,* 3 de febrero de 1975.

[138] Villa Lever, 1988, p. 179.

[139] *Excélsior,* 5 de febrero de 1975; *El Día,* 5 de febrero de 1975.

[140] *El Día,* 22 de enero de 1975.

[141] "No nos corresponde hacer críticas, sino orientar a los padres de familia para que la educación que reciben sus hijos sea más provechosa" (*Excélsior,* 5 de febrero de 1975).

[142] *Excélsior,* 6 de febrero de 1975.

[143] Algunos obispos hicieron sus declaraciones por cuenta propia. Talamás Camandari, obispo de Ciudad Juárez, se pronunció en favor de los textos, aunque con una salvedad: "los textos que hablan de la educación sexual –dijo– son claros y sencillos en la presentación que hacen de la anatomía del cuerpo humano"; pero advirtió que esa enseñanza "debe estar encuadrada en un conjunto de valores morales [...] a los cuales no se les da la importancia debida. Esto falta en los programas educativos gubernamentales. Yo espero que las autoridades se den cuenta de ello y lo aborden". Asimismo, aseguró que "la educación sexual es absolutamente necesaria y que constituye un gran esfuerzo del gobierno con ánimo de per-

educación sexual, pero de una "verdadera" educación sexual. Con ello manifestaban la existencia de una "falsa educación", que era fácil atribuir al libro de ciencias naturales.

El Episcopado se reunió en asamblea plenaria y el 8 de febrero de 1975 entregó un comunicado en cuyo segundo apartado se afirmaba:

> Nuestra condición de Pastores nos obliga a señalar que los textos en cuestión contienen afirmaciones y manifiestan ideologías inaceptables para la conciencia cristiana y aún para la moral humana, sin dejar de reconocer que dichos textos contienen también aciertos considerables en otros aspectos.[144]

En el mismo comunicado se exhortó a los padres de familia para que presentaran sus iniciativas de mejora o cambio en los libros, "de manera que [se] respeten las convicciones de todos los ciudadanos católicos y no católicos", al tiempo que se les recomendaba capacitarse para desempeñar bien su misión educadora.[145] Al hacerlo, la Iglesia se comprometió y quedó ligada a los intereses de la Unión Nacional de Padres de Familia, por lo cual se constituyó en el centro de innumerables críticas.[146]

Quienes estaban interesados en la difusión de estas declaraciones reprodujeron y repartieron, en iglesias y calles, volantes titulados: "Los libros de texto contienen ideologías inaceptables para la fe cristiana y para la moral humana." Esto provocó una gran confusión entre los fieles, de manera que el cardenal Salazar indicó en un comunicado a todas las diócesis que para evitar confusiones no se repartieran publicaciones que no fueran

---

feccionar el sistema educativo". El obispo de Hermosillo, Quintero Arce, sostuvo a su vez que "la verdadera educación sexual, progresiva, acomodada a las edades e impartida por los padres de familia, es urgente, por la idea falsa que del sexo ha creado la pornografía" (*Excélsior,* 6 de febrero de 1975).

[144] *Excélsior,* 8 de febrero de 1975; *Documentos colectivos del Episcopado,* 1977, pp. 431-432.

[145] *Documentos colectivos del Episcopado,* 1977, pp. 431-432.

[146] *Excélsior* se mostró adverso a esta declaración, manifestando, por un lado, el triunfo del Estado sobre la Iglesia (8 de febrero de 1975) y, por otro, criticando la participación contra los textos gratuitos (*Excélsior,* 2 de febrero de 1975). Víctor Bravo Ahúja invitó a presentar sugerencias sobre los textos, pero consideró los atentados en contra de los libros como "criminales" (*Excélsior, 9* de febrero de 1975, pp. 1 y 6). Rodolfo Stavenhagen llamó a las campañas contra el texto como "excusa para un ataque a la política del régimen del presidente Echeverría" (*idem*). Reyes Heroles dijo: "Entre los enemigos del libro de texto hay apologistas de la ignorancia, sembradores de odio e industriales de la conciencia" (*Excélsior,* 10 de febrero de 1975, pp. 1 y 19). Otras opiniones que apoyaron al texto fueron las del Consejo Consultivo del Instituto Politécnico Nacional, el rector de la Universidad de Guanajuato, la Universidad de Guadalajara, Josefina Vázquez, coordinadora de los libros de Ciencias Sociales, el doctor Juan Manuel Gutiérrez, coordinador del libro de Ciencias Naturales, entre otros. Citados por Villa Lever, 1988, pp. 188-192.

enviadas por el arzobispado. Asimismo, desconocía la procedencia de dichos volantes.[147]

El obispo de Cuernavaca, Sergio Méndez Arceo, intuyendo las graves consecuencias que tendría la declaración del Episcopado, advirtió en su homilía dominical: "El redactar [la comunicación] a última hora, por una comisión improvisada, sin revisión suficiente, no pudo tener ni la profundidad, ni la amplitud, ni los matices necesarios."[148]

Los obispos se reunieron nuevamente para emitir un nuevo comunicado relativo a los textos, con el fin de "orientar" a la población. Sus nuevas declaraciones fueron más prudentes. Monseñor Alamilla, secretario de la Conferencia Episcopal, afirmó: "Los obispos no están contra los textos, pero si contra los modos como se abordó la educación sexual [...]"

El día 21, el cardenal Salazar sostuvo que "es fácil descubrir que la declaración de los obispos sobre los textos es respetuosa en la forma y en el contenido sin intenciones de enfrentamiento ni de polémica".[149] Quintero Arce dijo: "La Iglesia no busca enfrentamientos y menos aún pretende ir contra las instituciones nacionales. Prueba de ello es que en un primer aspecto respondimos a la invitación de la SEP para presentar las iniciativas que a nuestro juicio contribuirían a mejorar el contenido de los libros [...]"[150]

Un nuevo documento episcopal fue dado a conocer por medio del periódico en un intento de aclarar todos los puntos conflictivos. Se reconocieron "los ingentes esfuerzos de las autoridades civiles en el campo de la educación popular"; se invitó "a todos los conciudadanos a no asumir una actitud de prevención que llevara a defender sistemas educativos orientados al mantenimiento de estructuras sociales y económicas injustas, sino a su transformación"; se patentizó "que la Iglesia debe apoyar todos aquellos medios e instrumentos educativos que contribuyen a aliviar la injusticia". A los padres de familia y a los educadores se les exhortó a presentar, ante el Consejo Nacional Técnico Educativo, las sugerencias que consideraran valiosas para complementar y perfeccionar el enfoque y redacción de algunas áreas de la enseñanza, de tal manera que nadie saliera lastimado. En relación con la educación sexual afirmó: "Por su importancia, cada uno de estos temas requiere una reflexión que sobrepasa los límites de esta comunicación. Por

[147] *Excélsior,* 21 de febrero de 1975, y Jorge Villalobos Grzybowicz, "La campaña contra los libros de texto. ¿Fue manipulado el Episcopado?", en *Christus,* año 40, núm. 474, mayo de 1975, p. 6.

[148] *Excélsior,* 2 de febrero de 1975.

[149] Citado por Jorge Villalobos Grzybowicz, "La campaña contra los libros de texto. ¿Fue manipulado el Episcopado?", en *Christus,* año 40, núm. 474, mayo de 1975, p. 6.

[150] Citado en Jorge Villalobos Grzybowicz, "La campaña contra los libros de texto. ¿Fue manipulado el Episcopado?", en *Christus,* año 40, núm. 474, mayo de 1975, p. 6.

los medios adecuados [...] recibirán orientaciones públicas sobre estos problemas." También se precisó: "No se diga que pugnamos por una educación 'confesional' en las escuelas; deseamos más bien que no se estorbe la justa y respetuosa apertura hacia Dios, que requiere la fe de la mayoría de las familias mexicanas." Se propuso la interlocución como camino de solución: "Confiamos en que el diálogo digno y constructivo —por cauces pacíficos y legales— contribuirá mejor a llevar adelante la enorme tarea que a todos nos exige la Reforma Educativa." De esta manera, los obispos aceptaban los textos aunque los consideraban perfectibles. Además, siguieron manifestándose independientes de la UNPF y desconocieron "todo procedimiento violento para manifestar descontento con los mismos".[151]

En relación con esta polémica, existe una posición defensora de la idea de que en ella la Iglesia fue sólo víctima de una acción calculada y planeada por la UNPF. Esta tesis basa su argumentación en la coincidencia de fechas en que esta organización lanzó sus desplegados, días antes de la asamblea del Episcopado; además de que, debido a las acusaciones de índole doctrinal de la Unión contra los textos (atentar contra la moral, excluir a Dios y al alma humana en el tratado de la evolución, contener una ideología de tipo materialista que formaba una mentalidad socialista en el niño), ésta necesitaba el apoyo de la Iglesia para hacer creíbles tales impugnaciones. Los obispos en su asamblea redactaron unas declaraciones que coinciden con las tesis de la UNPF, y de esta manera el texto quedó automáticamente "diabolizado", y la Iglesia del lado de los atacantes.[152]

Se puede o no aceptar esta supuesta manipulación del Episcopado por parte de la Unión Nacional de Padres de Familia, si bien más tarde aquél demostró una posición más conciliadora. Lo que sí queda claro es la intención de aquélla de desacreditar los libros de texto, quizá para evitar el cambio en el estado de cosas, quizá para aprovechar el momento y lograr algunas de sus anheladas reivindicaciones constitucionales.

La Confederación de Escuelas Particulares se refirió a los textos en un tono mucho más objetivo. Reconoció que, en general, los resultados de éstos habían sido benéficos para el pueblo mexicano, como parte de la reforma educativa. Veía un avance importante en relación con los primeros textos. Sin embargo, hablaba de "fallas desde el punto de vista didáctico o desde el punto de vista de ciertos enfoques ideológicos".[153]

[151] Citado en Jorge Villalobos Grzybowicz, "La campaña contra los libros de texto. ¿Fue manipulado el Episcopado?", en *Christus*, año 40, núm. 474, mayo de 1975, pp. 6 y 7.

[152] Citado en Jorge Villalobos Grzybowicz, "La campaña contra los libros de texto. ¿Fue manipulado el Episcopado?", en *Christus*, año 40, núm. 474, mayo de 1975, p. 7.

[153] *BCNEP*, año IV, núm. 32, febrero de 1975, pp. 3 y 4.

Los hermanos maristas, dedicados a la educación católica en México desde los primeros años del siglo, hicieron un análisis del pensamiento de la Iglesia en relación con los textos. Respecto al de ciencias sociales señalaron sus aciertos, pues abrían una perspectiva histórica más universal y menos eurocentrista. Superaban el lenguaje anterior, demasiado esquemático y bipolar —cuando se hablaba de "mundo libre" y "cortina de hierro"—, que identificaba al capitalismo con la democracia y al socialismo con la dictadura, hacían un análisis histórico más interpretativo que descriptivo y censuraban los vicios del capitalismo que provocaron el subdesarrollo.[154] Sin embargo, consideraron que el texto carecía de una actitud más crítica frente a los regímenes socialistas y consideraron que su contenido era todavía "enciclopédico".[155] En cuanto al libro de ciencias naturales, objetaron más lo que no decía que su contenido: "la ausencia de una referencia al orden moral inexplicable en un contexto específico de ciencias naturales".[156]

Los maristas estuvieron de acuerdo en que los temas sobre educación sexual respondían a las inquietudes de los alumnos de sexto año, ya que insistían en la necesidad de una preparación y desarrollo de la persona, además de la comprensión del desarrollo fisiológico y una actitud responsable ante la paternidad y la maternidad. Consideraron que el texto daba un enfoque adecuado al proceso de gestación, que despertaba en el alumno el respeto por el nuevo ser, y reconocieron en la información sexual del texto un profundo sentido humano cuyas raíces se encontraban en el amor. Estas apreciaciones de un sector de la Iglesia mostraron el avance de una institución que trataba de ponerse al día, sobre todo si la comparamos con las reacciones de la misma Iglesia durante los años en que el ministro Bassols quiso implantar la educación sexual.[157]

Los maristas objetaron que en el libro del maestro faltaba una finalidad educativa relacionada con la educación sexual, a la que sí se llegaba en el libro del alumno: ésta era la generación del amor, la confianza y el papel primordial que debía desempeñar la familia en el terreno sexual. Criticaban la falta de guías morales para normar las prácticas sexuales, y sobre todo la masturbación, y el que no se señalara específicamente "que la finalidad propia del sexo es el encuentro interpersonal realizado en el amor".[158]

Con el argumento de que la mayoría de las familias mexicanas se declaraban católicas, la Iglesia pedía el respeto a la dignidad humana y a la liber-

[154] *BCNEP*, año IV, núm. 43, agosto de 1975, pp. 3 y 4.
[155] *BCNEP*, año IV, núm. 43, agosto de 1975, pp. 3 y 4.
[156] FEP, documento.
[157] *BCNEP*, año IV, núm. 38, febrero de 1975, pp. 4 y 5
[158] *BCNEP*, año IV, núm. 38, febrero de 1975, pp. 4 y 5.

tad de conciencia, afirmando que no podía haber solidaridad "con un tipo de educación que destruye los valores que la Iglesia difunde".[159] Pedía que no se tomara al hombre "mutilado", prescindiendo de sus valores trascendentales (los religiosos y morales), ni que se manipulara al niño sin respetar las "tradiciones valiosas y positivas".[160]

Por su parte, la CNEP objetó el aspecto pedagógico de la información sexual, aseverando que ésta debía ser complementada por maestros y padres de familia. También sostuvo que no se insistía lo suficiente en "la responsabilidad de la procreación en los seres humanos y sobre la dignidad propia de la persona que procrea".[161]

El padre Faustino Cervantes, director del Secretariado Arquidiocesano de Educación, señaló en un estudio sobre el particular que "no hay que confundir la educación sexual con la instrucción sexual". Consideraba que aquélla no debía ser una materia "entre otras", ni estar sujeta a un programa; sino ser el resultado de un contexto interdisciplinario inmerso en un conjunto educativo integral, afectivo, emotivo, social, ético y religioso.[162]

En la praxis, el Episcopado consideró más importante realizar una labor callada más efectiva y que pudiera realmente repercutir en la educación, sobre todo de las escuelas particulares. Así se evitaría el lanzar afirmaciones "subjetivas y demagógicas" que perjudicaran el prestigio de algunas instituciones, sin lograr un beneficio real.[163] Por ello, en noviembre de 1974, el Secretariado Arquidiocesano de Educación, junto con la Federación de Escuelas Particulares (FEP), preparó la I Jornada de Educación Sexual, en el Colegio México. Participaron en ella 30 directores de escuelas católicas, el coordinador del libro de ciencias naturales, doctor Juan Manuel Gutiérrez, y la señorita Ester Corona de la Secretaría de Educación Pública. Además asistieron otras 380 personas, en su mayoría maestras, seglares y religiosas. En la reunión se practicó una encuesta entre estos directores, con el objeto de saber la forma en que habían llevado a cabo la educación sexual en sus planteles, en qué niveles de enseñanza, con que resultados y con que obstáculos. La jornada fue inaugurada por el arzobispo de México, cardenal Miguel Darío Miranda.[164]

[159] *Documentos colectivos del Episcopado*, 1977, pp. 433-434.

[160] *Documentos colectivos del Episcopado*, 1977, pp. 433-434.

[161] *BCNEP*, año III, núm. 33, septiembre de 1974, p. 77; Cervantes Ibarrola, 1978, p. 3.

[162] FEP, circular 21 de marzo de 1975, firmada por su presidente, Jorge González Molinar.

[163] FEP, I Jornada de Educación Sexual, 23 de noviembre de 1974. Las ponencias presentadas en la jornada fueron: "Panorama sociocultural del sexo en México", "Psicología de la educación sexual en la familia y en la escuela", "Análisis y didáctica de las unidades 19 de 4º y 12 de 6º del libro de ciencias naturales", "Papel de la familia y la escuela en la educación sexual", y "Reflexiones teológicas sobre la sexualidad".

[164] FEP, I Jornada de Educación Sexual, *Boletín CNEP*, año IV, núm. 38, febrero de 1975, pp. 18-23.

En dicha jornada, la hermana Josefina Díaz Infante, directora del Colegio Francés del Pedregal, criticó los libros de texto. Hizo la sugerencia de agregar algunos puntos didácticos, como la elaboración de objetivos que favorecieran un desenvolvimiento más amplio de la personalidad del niño y la formación de su carácter, tomando en cuenta la importancia que tiene para un católico la virtud de la castidad. Sugirió que se formulara un texto sobre educación sexual con mensaje bíblico cristiano para padres de familia y maestros, y recomendó que se ofreciera a los alumnos una educación más personalizada. Veía la necesidad de mejorar la preparación de los maestros y de propiciar la comunicación entre familiares y educadores.[165]

La experiencia de la jornada se repitió en las ciudades de Guadalajara, Hermosillo, Matamoros, Mérida, Mexicali, Monterrey, Oaxaca, Puebla, Tampico, Zacatecas, y se realizó una segunda reunión en el Distrito Federal. Otras sesiones menores se realizaron en Irapuato, Ixmiquilpan, Puruándiro, Querétaro, Tequisquiapan y Teziutlán.[166] La de Mérida, por ejemplo, fue convocada por los directores de los colegios particulares locales y contó con la colaboración de la prensa, radio y televisión. El canal 3 de televisión de la ciudad trasmitió dos programas, basándose en un guión que resumía la posición de la Iglesia y de las escuelas católicas respecto a la educación sexual.[167] Se propuso, entre otras cosas, que el educador diera una formación moral

[165] Cervantes Ibarrola, 1976, p. 18.

[166] *BCNEP,* año IV, núm. 38, febrero de 1975, pp. 13-18.

[167] Guión básico que sirvió para el programa de televisión sobre educación sexual en el canal 3 de Mérida, Yucatán: 1. ¿La educación sexual, a que compromete al educador? Compromete profundamente al educador que la imparte y puede contribuir a una sana formación social y moral, siempre y cuando sea transparente en sus palabras y en su vida misma el tipo de realidad humana que vive. 2. ¿Quiénes son los responsables de impartir la educación sexual, los padres de familia o los maestros? Los padres de familia deben ejercer su ineludible función educadora en este campo. El maestro debe colaborar a esta educación, a impartirla en forma gradual y sistemática en todos los grados de la formación escolar, especialmente cuando el hogar no se ha preocupado por esta educación. 3. ¿Por qué los padres de familia en algunos casos no preparan a sus hijos en este aspecto? Por falta de preparación o por considerarla un tabú. A veces piensan que con ello pierden autoridad por no saber como hacerlo. 4. Algunos padres de familia no aceptan los libros de texto. ¿Qué pensar de esta actitud? Esa actitud confunde al niño y tiene consecuencias funestas y desorientadoras, ya que éste no está en condiciones de poder discernir, y con esta actitud de rechazo se está dando una imagen falsa y negativa del sexo, presentándoselo como malo, indecente y pecaminoso. 5. ¿Por qué algunos padres de familia temen que los maestros se adelanten a ellos en la educación sexual? Porque juzgan que algunos educadores no están lo suficientemente preparados para ello y que en algunas ocasiones sus palabras no son congruentes con su vida misma. Los padres de familia pueden a su vez encontrarse en esta misma situación. 6. ¿Qué debe hacer la escuela para colaborar con los padres de familia en su preparación? La escuela puede ser un magnífico instrumento para estimular a los padres de familia a que ejerzan su ineludible función educadora en este

acorde con el modo de vida cristiano. Reiteraba que los padres de familia tenían la obligación de dar esta educación a sus hijos, y al maestro le reconocían una función de colaborador. Sostenían que la educación sexual debía ser clara, para lo cual era indispensable una buena formación del profesor. La educación sexual en las escuelas debía ser gradual y sistemática para combatir la serie de mitos y tabúes que la rodean.[168]

En 1975 se llevó a cabo la II Jornada Nacional de Educación Sexual, en la que se buscó la forma de establecer su aplicación en los diversos niveles y grados escolares, e integrarla con las demás asignaturas y aspectos de la formación escolar. Quizá la conclusión más importante fue que los libros no podían ser más que textos, y que éstos nunca podrían suplir la labor del auténtico maestro.[169]

El director de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares, Esteban Palomera, sacerdote jesuita, afirmó en el *Boletín* de ésta, que la lección referente al desarrollo humano estaba "en lo general bien redactada, con lenguaje sencillo" y que trataba "el tema sexual con delicadeza". Su crítica se dirigió hacia el contenido de la lección como meramente informativo,

---

campo y ayudarles en su propia preparación por medio de pláticas, conferencias, películas y una buena bibliografía de base. 7. ¿Cuál es el criterio de la Iglesia católica por lo que respecta a la educación sexual? Que es necesaria y urgente, pero debe ser recta, graduada y positiva. 8. ¿Por qué consideran ustedes necesario e importante impartir la educación sexual en los colegios? Consideramos importante impartir esta educación en las escuelas en forma gradual y sistemática, para superar y mejorar la educación sexual que ya existe pero que el niño recibe en forma asistemática, irregular, mezclada con supersticiones o muchas veces malicia y quizá también hipocresía. Esta educación es necesaria para la vida de la persona, ya que abarca todos los aspectos de su ser. 9. ¿Qué dificultades pueden presentarse al maestro al tratar estos temas en forma colectiva? *a*) La distinta madurez psicológica de los alumnos para escuchar una respuesta a sus inquietudes. *b*) El morbo y la exaltación que pueden producir estos temas en algunos alumnos. *c*) La ausencia del clima de intimidad que se requiere para responder adecuadamente. *d*) La falta de orden lógico en las preguntas que formulen los alumnos. *e*) Los comentarios entre ellos, que algunas veces son intolerables para el maestro. *f*) La torpeza en sus expresiones propiciando actitudes inadecuadas. 10. ¿Cómo abordarían estos temas en las escuelas mixtas? Propiciando un ambiente de confianza, calma y serenidad en el grupo y separando ambos sexos para profundizar en algunos temas. 11. ¿Qué opinaban en general sobre los libros de texto de ciencias naturales? Los nuevos libros de texto, si se comparan con los antiguos, habrá que reconocer que han ganado en la cantidad y en la calidad del contenido, así como en la presentación técnica. No obstante esto, se observa un notable desequilibrio entre el contenido informativo y el contenido formativo. Contribuyen a la formación de una mentalidad positivista que supone que basta la información científica de las personas para asegurar el bien de la sociedad. Por lo tanto, se sugiere al maestro que, al hacer uso del libro de texto, haga referencia a otros valores culturales, trascendentes y humanos, especialmente a los de orden ético y moral (*BCNEP*, año IV, núm. 38, febrero de 1975, pp. 13 y 18).

[168] Cervantes Ibarrola, 1976, p. 19.

[169] *BCNEP*, año II, núm. 33, septiembre de 1974, p. 7.

carente, en el aspecto pedagógico, de una adecuada iniciación sexual que —consideraba el autor— debía ser complementada por padres de familia y maestros. La mera información del texto era, pues, insuficiente. La presencia de padres y maestros había de complementarla.[170] En este sentido, coincidía con gran parte de los educadores católicos.

A finales de 1975 la UNPF hizo saber que la Secretaría de Educación había aceptado algunas de sus sugerencias. Por ello exhortaba a los padres de familia a redoblar esfuerzos para lograr el respeto a las opiniones de la Unión y a seguir luchando por la libertad de enseñanza. Además, pedía a los padres de familia que estudiaran con cuidado los textos gratuitos para hacer las críticas que consideraran pertinentes.[171]

La UNPF se divide

A raíz de la aparición de los nuevos libros de texto, en la Unión Nacional de Padres de Familia se suscitó un grave problema interno. Miembros más radicales, de extrema derecha, se fueron infiltrando en su directiva y en varias de sus sucursales. El doctor Francisco Quiroga, entonces presidente de la Unión, permitió que miembros del movimiento ultraderechista MURO (Movimiento Universitario de Renovadora Orientación) trabajaran activamente dentro de ésta, contra los libros. Este grupo extremista fue quien orilló al doctor Quiroga a presionar a la Asamblea Episcopal, en febrero de 1975, para que se enfrentara al gobierno por causa del texto gratuito.[172]

Al darse cuenta de la presencia del MURO en la filas de la UNPF, los miembros de las diferentes agencias educativas dependientes de la Iglesia (la Comisión Episcopal de Educación y Cultura, la Federación y Confederación Nacional de Escuelas Particulares, el Secretariado Arquidiocesano de Educación, y el Secretariado Nacional de Educación y Cultura) formaron un frente común en 1974. Expusieron a Quiroga el peligro que significaba tener a miembros del MURO en la organización. El presidente defendió a estas personas como padres de familia, no como miembros del Movimiento y aseguró que eran "muy eficientes". Ya para entonces dos de ellos, Francisco Javier Salazar, presidente de la Unión Estatal de San Luis Potosí y Gonzalo Robles Valdés, se trasladaron a la Santa Sede para "denunciar ante varias congregaciones romanas" los libros oficiales de primaria y señalar

[170] *BCNEP*, año IV, núm. 47, diciembre de 1975.

[171] "Memorándum sobre el actual estado de la Unión Nacional de Padres de Familia", UNPF, documentos, 14 de septiembre de 1977.

[172] UNPF, documento, 4 de febrero de 1973.

que el Episcopado había "aceptado" dichos textos. Tras su estancia en Roma "entregaron numerosos documentos, algunos de ellos de carácter absolutamente reservado, a los centros tradicionalistas radicales de Grenoble (Francia) y de Madrid", los días 1 y 13 de enero de 1975. Posteriormente, en Bélgica publicaron boletines en los que acusaban al Episcopado de ser cómplice del gobierno mexicano "para comunizar [sic] y corromper a México mediante los libros de texto de primaria".[173]

En la asamblea del 20 de junio de 1976 se realizaron elecciones para nombrar a la nueva directiva de la Unión. Resultó electo Cesar Nava Miranda, reconocido miembro del MURO. El acto se efectuó con aparente normalidad, pero en realidad votaron muchas personas que no tenían derecho de hacerlo. No obstante, el doctor Quiroga tomó la protesta al nuevo presidente. Esto provocó una escisión en la Unión, de la cual resultaron dos grupos: los que apoyaban a Nava y los que consideraban necesaria una nueva votación; estos últimos encabezados por Ramón Dibildox, quien permaneció como presidente de la disidencia tras la renuncia de Quiroga. Ambos grupos buscaron de inmediato el reconocimiento del Episcopado.

El presidente de la Comisión Episcopal de Educación y Cultura, Manuel Pérez Gil, creyó necesario convocar a otra elección. Con esto se puso de parte de la antigua directiva y enfureció a los nuevos dirigentes, quienes emprendieron una campaña difamatoria contra el prelado.

La división en la filas de la Unión Nacional de Padres de Familia causó un gran desconcierto en las escuelas afiliadas. Por esta razón el padre Jorge Vértiz, como vocero de la Iglesia, envío una circular a todos los colegios, en la cual se reconocía a Ramón Dibildox. A la vez recomendaba que apoyaran decididamente a la FAP (Federación de Asociaciones de Padres de Familia que se creó al lado de la FEP, Federación de Escuelas Particulares) y que se tuviera mucha cautela respecto al grupo radical de Cesar Nava Miranda para evitar su infiltración en las escuelas.[174]

Algunas uniones del interior del país apoyaron a los miembros del MURO, no aceptaron esta decisión y se separaron de la antigua directiva; sólo se mantuvieron fieles las de Guadalajara, Durango y Tlaxcala. La Unión Neoleonesa, quizá la más fuerte después de la de México, también apoyó a Nava por considerar que los disidentes se habían "marginado totalmente de los principios éticos y jurídicos que tanto prestigio" habían dado a la "Unión Nacional".[175]

[173] "Memorándum sobre el actual estado de la Unión Nacional de Padres de Familia", UNPF, documentos, 14 de septiembre de 1977.

[174] UNPF, circular, 4 de enero de 1977.

[175] "Memorándum sobre el actual estado de la Unión Nacional de Padres de Familia", UNPF, documentos, 14 de septiembre de 1977.

La acción del MURO en las filas de la Unión se hizo patente, a pesar de haber sido condenada por los arzobispos de México y Guadalajara desde 1964. Logró dividir a los educadores católicos, y aun a los miembros del mismo Episcopado; por ejemplo, el obispo de San Juan de los Lagos, Francisco Javier Nuño, dio su apoyo a la nueva directiva.

A partir de entonces, al no contar con el apoyo de la Iglesia, la UNPF perdió el amplio poder de convocatoria que tuvo durante gran parte del siglo entre los colegios particulares. Su lugar lo ha tomado la FEP, aunque muchas escuelas católicas, debido a los conflictos internos de estas asociaciones, han permanecido al margen. Para mantener una unificación ideológica en todas las escuelas católicas del país, el Secretariado Arquidiocesano de Educación es el organismo que se ha preocupado por preservar la pastoral de la Iglesia. Otra de sus funciones ha sido conservar las buenas relaciones con las autoridades oficiales.

Los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública aprovecharon este desmembramiento, y promovieron la formación de otra organización, con carácter laico, que supliera a la Unión y que fuera más fácil de manejar. Así nació, en 1977, la Asociación Nacional de Escuelas Particulares (ANEP). De esta manera se amplió la posibilidad de competir con la Iglesia por el control que había mantenido a través de sus organizaciones escolares. En la actualidad este organismo funciona básicamente con escuelas laicas.

Segunda Parte

EL ENTORNO, LOS MÉTODOS Y LOS SUJETOS EN LA EDUCACIÓN PARTICULAR

7. LAS IDEAS Y LOS MÉTODOS

Lo distintivo de la pedagogía católica

Hablar de pedagogía católica es hacer alusión a muchos años de enseñanza educativa. Ideas y métodos en estas escuelas fueron el resultado de una sólida tradición, en la que son más palpables las constantes que los cambios. Esto no significa que los educadores católicos no hayan incorporado a sus sistemas de enseñanza algunos de los avances de la pedagogía, sobre todo de la contemporánea, que tuvo un fuerte impacto en los modos de enseñar a partir del siglo XIX.[1] Los avances en este campo se fueron incorporando

[1] La educación tradicional, la que estuvo vigente durante la Colonia y parte del siglo XIX, utilizaba métodos pedagógicos apoyados fundamentalmente en la memoria, la repetición, el verbalismo, el individualismo y las constantes evaluaciones. Su objetivo central era la exacta transmisión del conocimiento, olvidando al sujeto del aprendizaje: el alumno.

Esta forma pedagógica sufrió una fuerte conmoción hacia mediados del siglo XIX cuando nuevas teorías se conjuntaron como resultado de la preocupación de los educadores pedagogos utopistas, quienes coincidieron al elaborar propuestas novedosas entre cuyas características estuvieron: apoyar el aprendizaje en los principios científicos de la observación y la experimentación; dar a la educación un sustento eminentemente pragmático; hacerla más igualitaria y democrática.

Estas innovaciones, que se conocen en su conjunto como "escuela nueva", tuvieron grandes exponentes en Europa y Estados Unidos. En Rusia, León Tolstoi implantó la escuela destinada al campesino, *Yasnaia poliana,* que se distinguió por la libertad que permitió a sus alumnos. En Inglaterra, Cecil Reddie fundó la escuela hogar *Abbolscholme*, cuyo objetivo era que los niños estuvieran en contacto directo con la naturaleza. Hernan Lietz fundó en Alemania el Hogar Educativo Campestre *(Landerzihungsheim)* para formar hombres de cuerpo y mente sanos. La Escuela de Roches, creada por Eduardo Demoulins en Francia, tenía la idea de dar formación integral a sus alumnos, y en Ginebra, Adolphe Ferriere y Edward Claparède destacaron en el Instituto Jean-Jacques Rousseau en el que se dio, al igual que en otras instituciones, un gran impulso a la educación libre, al trabajo manual, a los horarios flexibles, a la coeducación, y se eliminó la competencia como medio de evaluación. En Estados Unidos, John Dewey estableció en Chicago la Escuela Experimental (1896), sustentada en principios eminentemente pragmáticos que se llevaban a cabo en la cocina, el taller y el telar.

La nueva educación hacía una clara división entre los modos de educar a los niños y a los adultos e introdujo elementos de psicología experimental para entender las mentes infantiles.

paulatinamente a los métodos empleados por las escuelas mexicanas, tanto oficiales como particulares, aunque todavía en la primera mitad del siglo XX se seguían observando formas educativas tradicionales. De cualquier manera, habría que destacar casos muy particulares en los que las escuelas aplicaron con rigor las prácticas innovadoras.

La diferencia sustancial en la pedagogía empleada por los colegios católicos mexicanos en este siglo, se dio fundamentalmente en su intención deliberada de proporcionar una formación cristiana a sus educandos. Ésta se hace explícita en los manuales pedagógicos de las órdenes religiosas cuyos textos originales no son de fácil acceso debido a la necesidad que tuvieron de ocultar la práctica religiosa. Esto se ha sustituido con otros textos de las mismas órdenes que elaboraron para hacer referencia a sus escuelas.

El modelo original de estas formas pedagógicas católicas fue sin duda el jesuítico, de larga tradición histórica y basado en las *Constituciones de la Compañía de Jesús* y la *Ratio studiorum,* cuyos objetivos se fueron puntualizando y modificando a través del tiempo y en función de las necesidades de cada época.[2]

El modelo de la Compañía nos presenta una preocupación humanista y cristiana, misma que copiaran otras órdenes religiosas y que perdura hasta nuestros días. "La visión del mundo en la filosofía de la educación jesuítica —nos dice Ernesto Meneses— es pluralista, con Dios que rige por su providencia al universo y las criaturas [sic]."[3] Los valores esenciales que se promovieron fueron los morales y los religiosos, sin dejar de incluir a los intelectuales. Para alcanzar estos valores se proponía seguir el estudio de la literatura grecolatina y la filosofía, mediante el empleo de una pedagogía activa, lo cual implicaba discusiones, certámenes, etcétera. El griego y el latín cumplían la función de reflexión sobre el propio idioma, la posibilidad de expresarse correctamente y de ordenar la mente. La filosofía enseñaba a reflexionar sobre la realidad, misma que incluía a Dios, al mundo y al hombre; igualmente enseñaba a ser crítico, a estructurar el conocimiento, a analizar los problemas y a buscar soluciones.[4]

Esta teoría educativa era prescriptiva o normativa, es decir, especificaba los medios para lograr el aprendizaje, mismos que consistían en determinar las condiciones del medio escolar que inclinarían al educando a aprender, el conjunto de conocimientos adecuado, el orden y la sucesión para proponérselo, la naturaleza de las sanciones y el momento de impatirlas. Esto a su vez era posible mediante la graduación de las materias en orden de im-

[2] Meneses Morales, 1988, cap. 5, n. 50.
[3] Meneses Morales, 1988, p. 57.
[4] Meneses Morales, 1988, p. 58.

portancia y utilizando los métodos tradicionales de la repetición, la discusión, la emulación; los ejercicios orales y escritos, el contacto personal con el profesor y las evaluaciones del progreso alcanzado. Esto suponía tener en cuenta las etapas de madurez del aprendizaje en el niño.[5]

Tanto los hermanos de La Salle, orden fundada por Juan Bautista de la Salle en 1682, como los hermanos maristas del beato Marcelino Champagnat (1819) fueron conformando su pedagogía religiosa con los métodos de la escuela tradicional, incorporando avances de la "nueva escuela" y su idea de la formación cristiana.

La obra pedagógica fundamental de los lasallistas es la *Guía de las escuelas* (1703), misma que sufrió importantes modificaciones a través de los años: 1828, 1837, 1838, 1849, 1850, 1852 y 1863, 1903.[6] La *Regla* de esta orden estipulaba como el objetivo de la fundación "dar cristiana educación a los niños" y señalaba a los hermanos como obligación: "elevaros todos los días hasta Dios por la oración, para aprender de Él cuanto debéis enseñar a los discípulos [...]" A esta idea se sumaba la de instruir con el fin de formar ciudadanos:[7]

> Debéis juntar, en vuestro empleo el celo del bien de la Iglesia, con el celo del bien del Estado, del cual vuestros alumnos empiezan a ser, y deben ser más tarde más perfectamente los miembros [sic] [...] procuraréis el bien del Estado enseñándoles a leer, a escribir y a todo lo que es de nuestro ministerio en relación con lo exterior. Pero hay que unir la piedad a los conocimientos humanos, sin lo cual nuestro trabajo sería poco útil.[8]

En sus *Meditaciones,* La Salle evidencia su preocupación por esta integración religioso-profana al exhortar a sus seguidores con las siguientes palabras: "¿Habéis debido enseñarles la religión: lo habéis hecho este año esmeradamente? [...] ¿Habéis enseñando a los que educáis aquellos conocimientos humanos que son de vuestra obligación, como la lectura, escritura y demás con todo el esmero posible?"[9]

En la última edición de la *Guía* (1903) se señalaban como indicaciones pedagógicas las siguientes: el aprendizaje en la lengua materna en lugar del latín; el empleo del método simultáneo,[10] el aprendizaje sistemático de lo

[5] Meneses Morales, 1988, pp. 59-60.
[6] Vargas Aguilar, 1993, pp. 151-154.
[7] Vargas Aguilar, 1993, p. 36.
[8] Vargas Aguilar, 1993, p. 44.
[9] Vargas Aguilar, 1993, p. 46.
[10] El sistema lancasteriano, inventado por Joseph Lancaster en Inglaterra, consistía fundamentalmente en enseñar a los niños por niveles, según su adelanto en la lectura y la escritura, así como la aritmética, con el apoyo de monitores, alumnos adelantados que ayudaban al

fundamental [sic], es decir, aprender bien el máximo de conocimientos prácticos; educación activa que era para ellos una innovación propia, ajena a las corrientes pedagógicas de la época, aunque adoptaban algunas ideas como el conocimiento del niño, la obediencia aceptada por el alumno, la comprensión y raciocinio de los temas estudiados, la formación social y el cuidado y desarrollo del cuerpo. También eran importantes las evaluaciones continuas a través de las interrogaciones, las oposiciones o concursos, los exámenes, el conocimiento personal del educando, ya que ésta era una forma de ayudarlo a superar sus debilidades o acrecentar sus cualidades y, finalmente, el silencio, la disciplina y la vigilancia para preservarlos de peligros físicos y morales.[11]

Para los hermanos maristas la finalidad de su obra educativa consistía en que "maestros y discípulos" se esforzaran "por motivos sobrenaturales y dentro de un ambiente de alegría, confianza y respeto en hacer bien lo que tienen que hacer". Los maristas no tuvieron, como otros grupos, manuales propios, sino que sus ideas se infieren de circulares, cartas y revistas de la orden. Su fundador escribió muy poco. Sin embargo, hablaban de la necesidad de una disciplina "paternalmente" fuerte, de orden, silencio y atención, como requisitos del aprendizaje, así como de la motivación a través del instinto de emulación y la discusión (el debate). Gran parte de su actividad pedagógica se centraba en las actividades de tipo comunitario: fiestas literario-musicales, "modelo de lo que se ha de hacer y cómo se debe hacer", deporte organizado para el fomento de la autodisciplina, la cooperación y la abnegación, y, sobre todo, las ceremonias religiosas a las cuales se da una atención primordial. Coinciden con los salesianos en el lema educativo: "formar buenos ciudadanos y excelentes cristianos."

Los ideales educativos se tradujeron en una autorreflexión de la siguiente forma:

- El Hermano convivía con sus alumnos: con ellos estaba en clase, en los recreos, en las actividades todas.
- El Hermano no escatimaba su tiempo ni su esfuerzo, para encauzar a sus alumnos por las sendas de la superación: preparación de clases [...] cuidadosa corrección de las tareas, no tanto para señalar faltas, cuanto para indicar lo que los convenía [sic] para estar bien hechas.
- El Hermano irradiaba felicidad en medio de sus alumnos.
- El alumno era feliz en la escuela porque la escuela era su verdadero ambiente vital.

---

director. Véase Dorothy T. de Estrada, "Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842", en Josefina Zoraida Vázquez, *La educación en la historia de México,* «Lecturas de Historia Mexicana, 7», México, El Colegio de México, 1992, pp. 49-68.

[11] Vargas Aguilar, 1993, pp. 68-90.

- Las actividades de conjunto: deportes, fiestas, competencias [...] le infundían espíritu de equipo, sentido de pertenencia.
- El hábito de "hacerlo todo bien" en la escuela, le formaba el carácter y lo impulsaba a la superación y le hacía aspirar a lo perfecto en todo orden de actividades.
- Las motivaciones sobrenaturales –la oración de la hora– con el estribillo "Todo por Vos, Sagrado Corazón de Jesús", lo estimulaban fuertemente al trabajo.
- La sesión diaria de catecismo era el alma de la actividad del Hermano.
- La presencia mariana en la vida de los Hermanos y en sus alumnos abría los corazones al amor de Cristo.
- La disciplina severa, pero aceptada, más aún, querida, infundía seguridad y robustecía el carácter.[12]

Una metodología más elaborada fue la salesiana propuesta por San Juan Bosco, conocido como Don Bosco, fundador de la orden de Los salesianos (en honor de San Francisco de Sales) a principios del siglo XIX. Lleva el nombre de "Sistema preventivo", contiene conceptos de la pedagogía tradicional e incluye algunas novedades de la época basadas en los principios de la "libertad" y el "amor". Se llamaba "preventivo" frente al sistema "represivo", que consistía en una serie de normas cuyo cumplimiento era vigilado, y castigada cualquier transgresión a las mismas. El preventivo, en cambio, se fundamentaba en normas preestablecidas, aunque difería en que su vigilancia se ejercía de manera amorosa y benevolente.[13]

Los principios fundamentales de esta teoría eran: la razón, la religión y el amor. La razón se traducía en dar a la práctica pedagógica "sentido común, concretez [sic] y adhesión a la realidad juvenil, flexibilidad en planes, uso de la racionalidad en función preventiva y motivante". La religión tenía un objetivo educativo-pastoral orientado a la salvación "total" del joven. El fin último de esta práctica era "la moral, civil y científica educación de los jóvenes". Finalmente, el amor implicaba "estar con para prevenir y formar, el estar juntos para colaborar, ayudar, promover el crecimiento e incluso para defender de eventuales peligros, el amar incondicionalmente a pesar de las faltas con un afecto puro y limpio sin que se manche por egoísmo sensual o por apegos particulares". Consideraban su compromiso educativo como un compromiso evangelizador profundo.[14]

Unas y otras teorías nos permiten visualizar el fundamento de la pedagogía católica, misma que vinculó la educación profana, oficial y obligatoria

[12] *Los hermanos maristas...*, 1977, p. 137.
[13] Cian, s.f., p. 39.
[14] Cian, s.f., pp. 40-42.

con otra de carácter religioso que permeó la vida cotidiana de los alumnos, logrando mantener una fuerte tradición cultural católica.

Somos lo que leemos

En general, los religiosos tenían la idea de que los libros eran muy importantes, pero muy peligrosos cuando se trataba de obras de ficción o de literatura que no habían pasado la censura. "Se podía y se debía transitar por ella —según nos entusiasmaban en la secundaria los maestros de literatura [de una escuela lasallista]—, pero era preciso tener mucho cuidado de no pisar, como quien pisa un excremento callejero cuando no una bomba de las de a de veras, las trampas pecaminosas de los libros prohibidos."[15]

La idea de transmitir a los alumnos sólo aquellos conceptos que no los desviaran del camino recto y hacerlo con contenidos didácticos favoreció la elaboración de textos escolares. Desde 1885 la casa editora Appleton de Nueva York proporcionó una gran parte de los textos que se utilizaban en México y en Hispanoamérica, "los cuales eran aprobados no sólo por su calidad, sino muchas veces mediante medidas no muy honestas".[16] Los escritores mexicanos formaron una Sociedad de Autores Didácticos, con el objeto de eliminar los libros estadunidenses y favorecer los de autores mexicanos. La razón que esgrimían ante las autoridades encargadas de seleccionarlos era que "en virtud de haberse escrito para uso de la América Latina no hablan de México sino de paso, y no se proponen fomentar en los niños mexicanos el amor a México".[17]

La polémica suscitada entre la Casa Bouret, que publicaba los textos mexicanos y Appleton finalmente terminó en favor de la primera, triunfo "de enorme importancia como apoyo a la finalidad nacionalista de la educación mexicana y el papel que en su momento se pensaba debía desempeñar el libro de texto",[18] que no por ello dejó de publicar los libros de religiosos franceses."[19]

A partir de 1920, la Secretaría de Educación Pública tuvo mucho interés en que se redactaran y publicaran textos mexicanos. Escritos por profesores,

[15] Leñero, 1990, p. 48.

[16] Vázquez, 1979, p. 152.

[17] Gregorio Torres Quintero, citado en Vázquez, 1979, p. 153.

[18] Vázquez, 1979, p. 155.

[19] "La Casa Bourret [sic] representada en México por el Señor Raoul Mille, había adoptado y publicado *Elementos de aritmética,* de nuestra Procura de París. Posteriormente los *Elementos de álgebra* y preparaba una traducción de nuestros *Elementos de geometría* y de los elementos de trigonometría". Véase *Los hermanos maristas...,* 1977, pp. 39-143 y 1982, pp. 385-392.

estos textos no reflejaban la ideología oficial, pues más bien mostraban un carácter tradicionalista con gran influencia religiosa. Con el tiempo, se convirtieron en portavoces de la burguesía tradicional. Estas obras debían ser aprobadas por la SEP para ser utilizadas en las escuelas, y se retiraban cuando no se adecuaban a los lineamientos marcados. Muchas de ellas prestaron servicios en las aulas de gran parte de los colegios del país, desde esa fecha hasta muy entrada la mitad del siglo, sin sufrir modificaciones sustanciales en su contenido. En su editorial del 26 de enero de 1920, *El Universal* ya decía que los textos no cambiaban debido a la "pereza de los autores por una parte, y a la rapacidad de los editores por otra –propiedad que adquirieron hace años por un puñado de centavos– [quienes] pretenden seguirlos explotando a perpetuidad, a ciencia y paciencia de las autoridades escolares". Algunos ejemplos de textos especialmente longevos son los libros de lectura, que por contener en sus lecciones toda una concepción ideológica de la vida cotidiana, de la historia, de sus héroes y de la sociedad a la que van dirigidas, merecen una atención especial. Algunos ejemplos son: *Leo y escribo* de Manuel Delgadillo, editado entre 1919 y 1959; *Alma latina* de Francisco César Morales, entre 1924 y 1959; *México, el libro nacional de lectura y escritura,* entre 1924 y 1959; *Rosas de la infancia* de María Enriqueta, entre 1913 y 1957; *Corazón. Diario de un niño,* de Edmundo D'Amicis, de 1898 a la fecha.[20] Todos ellos tuvieron una gran difusión y un número ilimitado de ediciones. Los que dejaron de publicarse en 1959 lo hicieron por el decreto que estableció el libro de texto gratuito, y por la aparición de obras adaptadas a los nuevos programas escolares.[21]

Estos textos predicaban valores éticos apoyados en el individualismo, el respeto de la propiedad privada y la preservación de una sociedad jerarquizada en clases; promovían actitudes pragmáticas indispensables para mantener el orden social establecido.

El Estado incrementó la publicación de sus propios textos en la época cardenista, para evitar, entre otras cosas, la publicación de libros que consideraba sectarios. A partir del cambio de régimen, las ediciones estatales fueron limitadas hasta la década de los años sesenta, cuando el Estado se abocó a la producción de los libros de texto gratuitos. Sin embargo, no dejaron de utilizarse los de autores particulares, no oficiales o tradicionales. La permanencia de estos textos se puede atribuir a dos causas: a la incapacidad

[20] Entre 1924 y 1928 se publicaron de este último título 50 000 ejemplares (*El esfuerzo educativo en México. 1924-1928*, p. 498).

[21] *Rosas de la infancia* fue suspendido "definitivamente" en 1932 por la SEP, porque en "casi todas sus páginas hace propaganda sectaria" (*Memoria...*, 1933, p. 120). Curiosamente, de la edición de 1931 existe un ejemplar, en el Instituto de Investigaciones Bibliográficas de la UNAM, con un sello que dice: "Distribuido gratuitamente por la SEP."

del Estado para satisfacer la necesidad de textos gratuitos en todas las escuelas, y a la negativa de los sectores conservadores de aceptar los de "tendencia socialista", sobre todo en las escuelas particulares donde dichos sectores ejercían mayor poder de decisión y mayor libertad de acción. La Secretaría de Educación había reconocido en su *Memoria* de 1933 "la necesidad de dejar algunos textos de lectura un tanto alejados de los propósitos que sigue en materia educativa la Secretaría de Educación";[22] con esta autorización implícita se siguieron editando textos que probarían tener una larga vida.

Algunas ordenes religiosas publicaron sus propios libros de texto a través de editoriales con una gran tradición en el ámbito escolar. Tal fue el caso de los maristas, quienes publicaron durante varias décadas sus libros FTD. Los primeros textos utilizados fueron los de la edición española, pero pronto se dieron cuenta de que no se adaptaban a los programas e idiosincrasia mexicanos. En sus propios talleres, tanto de El Telar, en Mérida, Yucatán, como del Asilo Patricio Sáenz, empezaron a editar e imprimir sus propios textos.[23] Otra serie, iniciada por los lasallistas y utilizadas en muchas escuelas particulares, fue la G. M. Bruño, publicada por la Casa Bouret en un principio (antes de 1914).[24] También fueron importantes los de la editorial Don Bosco, salesiana.

Las escuelas solían publicar sus propios manuales, en ocasiones no muy eficientes, para algunas materias. En 1903, los jesuitas editaron, en Guadalajara y en sus otros colegios, sus propios libros de texto o por lo menos los ofrecían mimeografiados.[25]

[22] SEP, *Memoria...*, 1933, p. 120.

[23] Las siglas de la colección son un homenaje al educador francés Frere Theophane Durand (*Los hermanos maristas...*, 1977, p. 140). Véase que esta colección fue prohibida en 1936, en la época de la educación socialista (AHSEP, 24-8-1-23).

[24] Los primeros textos fueron traducciones; así, *Elementos de geometría,* de Gervais The. Monier y Bernabé Marie, *Curso elemental de teneduría de libros y contabilidad,* tal vez de Alcimo Marie; *Taquigrafía,* de Nolasque Pierre Clavel; *Curso elemental de aritmética, Curso medio de aritmética, y Química usual,* de Bertaud Marie; *Lecciones de lengua castellana,* de Nizier The. Vey; *Historia natural e higiene,* de H. Adón; *Evangelio, Vida de San Juan Bautista de la Salle, Compendio de historia natural* y *Un estudiante modelo,* de Ramón Corcuera; *Lengua castellana,* curso medio y *Gramática española,* redactadas por H. Adón, con la ayuda del canónigo Jesús García Gutiérrez *(La Salle...*, 1982, p. 87).

[25] *Estudio de los colegios...*, p. 426. Las religiosas afirmaban: "De modo que, salvo nuestros manuales de clase, de propiedad y uso exclusivo del Instituto, cuyo fin es la formación filosófica, literaria y artística de nuestras alumnas, los textos de nuestras clases son de buenos autores, notables por su espíritu católico, la solidez de sus doctrinas, la corrección de su lenguaje y la excelencia de sus métodos pedagógicos" *(Memoria presentada...*, 1924, s.p.i.). Los maristas también cuentan: "Cuando el H. Anthime Louis fue director de S. Pedro y S. Pablo, se dio cuenta de la deficiencia de los manuales usados" (La *Salle...*, 1982, p. 86).

Hay una infinidad de libros de texto que se utilizaron durante el siglo XX en los colegios particulares. Un rápido análisis de los libros de lectura nos muestra que, en general, presentaron conceptos muy homogéneos, representativos de un determinado grupo social de ideología conservadora. En ellos se muestra a la familia como un núcleo cerrado formado por padres e hijos que en el hogar tienen obligaciones y responsabilidades diversas. Según esta visión, en toda familia existen normas y tradiciones que se observan y valores que se transmiten de padres a hijos sin cuestionamientos. Reina la armonía si se cumplen los requisitos de justicia, cooperación, obediencia y amor que deben existir en su seno. Estos requisitos están impuestos por la autoridad, representada por el padre, quien se encuentra en la cúspide de la pirámide familiar como jefe y proveedor de los bienes materiales. "Ved lo que es un papá: un hombre grande en todo que sostiene la casa y salva de los peligros."[26]

Las cualidades humanas y los buenos sentimientos caracterizan la personalidad materna. En ella vibra la nobleza del ser humano: "La madre siempre alegre y cariñosa es el alma del hogar."[27] Todos los textos alaban sus cualidades maternales: su cariño es el más puro y hermoso. El sufrimiento y la abnegación, de que también es capaz, completan esta idealización; en el texto de D'Amicis se le reviste de un carácter patético al describir la actitud aterrorizada de una madre desesperada frente a su hijo enfermo: "Piensa en tu madre cuando años atrás estaba inclinada toda la noche sobre tu cama, midiendo tu respiración, llorando lágrimas de angustia y apretando los dientes de terror, porque creía perderte y temía que le faltara la razón [...]"[28]

La familia típica de estos textos es la urbana, de clase media, sin grandes dificultades económicas. La vida gira alrededor de las ciudades: el campo es mero accidente geográfico donde el acontecer cotidiano transcurre tranquilo, donde se vive más sana e higiénicamente, y el hombre se mantiene libre de corrupción. El campo parece ser una entidad lejana, donde se cultivan los alimentos, se crían animales o se puede dar un paseo y pasar unas vacaciones, pero que no forma parte de la realidad social del niño descrito en los textos.

Las lecciones brindan un concepto de la sociedad como conjunto de individuos unidos por relaciones diversas de familia, de trabajo o de estudio, cuya característica más importante es la desigualdad: hay ricos y pobres en una relación básica de trabajo que la legitima. En la sociedad, las

[26] María Enriqueta, 1921, p. 15.
[27] Mendoza Márquez, 1956, p. 45
[28] D'Amicis, 1925, p. 39.

personas mayores son las más importantes; a los hombres les corresponde la responsabilidad del concierto social. La mujer es la compañera y madre de familia; los niños sólo deben obedecer y merecen poca confianza.[29]

Se habla de prototipos físicos ideales, en los que la belleza se confunde con la bondad: "María es rubia como el sol, y tiene dos ojos grandes y azules como los lagos que hay en los cuentos."[30] Los pobres pertenecen en general a las minorías y su trabajo es de inferior calidad. Esta desigualdad se manifiesta aun en las definiciones de igualdad: "Los hombres son iguales. Hay hombres negros de gran inteligencia, verdaderos sabios y blancos perversos y malvados."[31] Frente a la desigualdad tanto física como económica, sólo cabe la resignación para mantener el orden social vigente. En los textos se hace hincapié en el hecho de que la naturaleza divina así ha dispuesto las cosas y no es lógico cambiarla; por lo tanto, los hombres deben aceptar su destino:

> Estar conformes con nuestra suerte si ésta nos ahoga o mortifica demasiado es una prueba de que sabemos cuál debe ser nuestro papel en este rápido y pasajero camino de la vida, de que no debemos abrigar sentimientos de envidia para los que poseen más que nosotros y de que, así como la riqueza tiene muchas satisfacciones, la pobreza es la barca silenciosa que camina por un mar en donde nunca hay tempestades ni ciclones.[32]

La escuela se presenta como un lugar privilegiado para los que tienen la suerte de acudir a ella: "instrumento de perfeccionamiento intelectual, profesional y moral que le proporcionará los más puros placeres."[33] Es a la vez una entidad cerrada, separada de las demás instituciones: en ella se desarrollan actividades diferentes de las que el niño realiza antes y después de acudir a ella. Su función no se limita a la enseñanza; también es moralizadora y prepara al individuo para actuar rectamente en el mundo que lo rodea.

Los maestros eran considerados como servidores, dependientes de los directores de las escuelas y de los padres de familia. A pesar de ser profesionales capacitados para decidir lo relacionado directamente con sus funciones, apenas tenían participación en la toma de decisiones. Los padres de familia consideraban a los profesores como sus representantes: les cedían su lugar en la escuela. Sin embargo, en los textos son idealizados e

[29] Contreras de Carballo, 1920, p. 72.
[30] María Enriqueta, 1921, p. 23.
[31] Ayala, 1920, p. 84.
[32] Cordero, 1922, p. 45.
[33] Mendoza Márquez, 1956, p. 29.

incluso se les asigna un carácter divino: "El maestro y la madre son la imagen de Dios sobre la tierra."[34] Su tarea más importante es transmitir los conceptos cristianos a los niños:

> Deben por lo tanto los maestros dignos de este nombre, ser los cooperadores de los padres de familia en esta misión de educar cristianamente a los niños y no pueden ni deben de manera alguna apartarse de las normas que ha trazado la Iglesia para obtener la verdadera educación cristiana.[35]

Los autores de los libros nunca mencionan el papel que éstos desempeñan para influir en las mentes infantiles y se limitan a señalarlos como auxiliares didácticos en la formación y educación moral de los infantes.

Los libros de texto no oficiales tratan al trabajo como una relación de producción y consumo que no modifica las estructuras sociales. El trabajo es la forma reconocida para ganarse el pan, dignificar y engrandecer al hombre; a través de él se logra el progreso de la patria: "Trabajando, trabajando constantemente llegaremos a colocar a nuestro querido México en un lugar de preferencia en el progreso de los países libres de América."[36]

Al hablar del trabajo, los textos muestran que las actividades de los hombres son semejantes entre sí, sin importar que sean de origen intelectual o físico; la distinción se hace con base en el trabajo que se realiza y en sus resultados, los avales se miden en términos de éxito económico. El trabajador es un ser respetable, no se cuestiona el valor de lo que hace; sin embargo, parece que al realizarlo no cumple esfuerzo físico o mental alguno, que las cosas surgen nada más con su presencia en el campo o en la fábrica: "En seguida el mueblero trae el mueblaje para la casa, mesas, sillas, sillones, aparadores, camas, tocadores, etc."[37] La existencia del trabajador se valora en la medida en que satisface las necesidades de los demás, y no las suyas propias: "Los obreros son aquellos hombres que se ocupan de trabajar para proporcionarnos comodidades, por eso los apreciamos debidamente."[38] En ninguna parte se mencionan injusticias o explotación; ni hay, por parte de los autores, interés de crear en el alumno una conciencia social al respecto. Tampoco se encuentra crítica de la sociedad vigente. Únicamente se hacen planteamientos ideales que se limitan a mostrar una supuesta realidad digna de conservarse. Las actitudes que promueven los textos son el individualismo, la resignación, el conformismo, la obediencia

[34] Amicis, 1925, pp. 34-35.
[35] Alvear Acevedo, 1963, p. 231.
[36] Sabugal Sierra, 1943, p. 33.
[37] Dil, 1923, p. 74.
[38] Ramos, 1922, p. 76.

y la sumisión: "Ni aun cuando fueras pobre habrías de tener envidia a los ricos, sino adorar a la Divina Providencia que dispuso que hubiera en la tierra pobres y ricos."[39]

Los libros refuerzan los papeles tradicionales de los sexos. El trabajo es labor de hombres, pues el deber de la mujer es estar en su casa al cuidado de los hijos, tarea que obviamente no se considera como trabajo. "Mi papá trabaja en la tienda. Mi mamá me cuida a mí y a mis hermanitos."[40] Cuando la mujer se ve obligada a trabajar fuera del hogar, lo hace debido a la ausencia del padre y no por un interés personal de progresar y ser productiva. A la vez, su ausencia provoca una situación difícil y anormal en el hogar: se ve como una verdadera tragedia.

Los libros de lectura no podían ser de indoctrinación religiosa para ser aprobados por la Secretaría de Educación. Sin embargo, encontramos en los autores un afán moralista al transmitir los valores tradicionales cristianos que se relacionan y confunden con la práctica religiosa; reiteran la tradición católica al afirmar que "Dios es autor de todo", y frente a esta premisa todo queda sometido a su voluntad.[41] La religión y la moral forman parte de la vida del hombre, quien, con el resto de la humanidad, tiene que mantener la armonía. Más que por la razón, el hombre debe regirse por el respeto a Dios y a los demás hombres: el niño debe aprender a establecer buenas relaciones con la sociedad que lo rodea, haciendo el bien y ayudando a quienes tengan menos que él.

Hay cierta pretensión nacionalista en casi todos los textos. En los prólogos, algunos autores señalan que están escritos para toda la Republica,[42] aunque en realidad sabemos por su contenido que no fue así, que olvidan al niño menos afortunado social y económicamente. También sostienen que tratan de "dar a conocer los males que afligen a su país y la manera de evitarlos", intención ambiciosa que pocas veces se discute en las lecciones.[43] El nacionalismo se expresa mediante la identificación con la unidad geográfica que es México, con los héroes y con los símbolos nacionales. Todos estos elementos, que merecen siempre respeto, están fuera de discusión. En los libros para grados superiores del sector primario se hacen referencias frecuentes a los héroes, generalmente de etapas anteriores a la Revolución, ya que ésta representa el desorden, la anarquía y el cambio. En los pocos textos que la nombran se habla de pillaje, de bandolerismo, de estado de guerra: los aspectos reformistas o nacionalistas ni siquiera se

[39] Bruño, 1960, p. 22.
[40] Ayala, 1920, p. 8
[41] Delgadillo, 1928, p. 69.
[42] Contreras de Carballo, 1920, pp. 285-287.
[43] Hidalgo Monroy, 1920, p. 7.

mencionan: "Los revolucionarios en su afán de dar cuantas libertades podían, se tomaban ellos una sola: la de despojar los gallineros, degollar puercos, arrebatar cobijas y robar semillas."[44]

La concepción de la historia antigua (prehispánica) y la historia colonial se basaba en los textos de Clavijero, Sahagún y Motolinía. Algunos conceptos de esa historia, narrados por un ex alumno de los jesuitas en las primeras décadas del siglo, muestran la idea tan distorsionada que se tenía de ella y cómo era trasmitida por algunos maestros:

> el pueblo azteca era un pueblo religioso, que tenía una religión muy grabada en su corazón: que era un pueblo antiguo, conquistador, ambicioso, deseoso de ampliar sus dominios, pero también profundamente religioso. Había entre los jesuitas algunos muy partidarios de los indios. [...] haga usted de cuenta que se trataba ahí de un Clavijero o Motolinía, y otros más bien del México moderno, es decir de España. La conquista había sido justa, de acuerdo con las condiciones que imperaban [...] en el sentido de que se impone lo superior a lo inferior.[45]

Al hablar de la Independencia, los héroes son Hidalgo y Morelos, grandes insurgentes que se identifican con la Iglesia y se amoldan al esquema conservador. Refiriéndose a Miguel Hidalgo, un autor dice:

> ¡Tan simpático el viejecito! Desde pequeño oigo hablar de él [...] Sé que fue un niño muy bonito, de ojos azules, hijo de españoles y que nació en el rancho de San Francisco, del Estado de Guanajuato. Cuando llegó a ser grande estudió para sacerdote y ya anciano trató de hacernos libres.[46]

De Juárez se dice poco y se habla más bien de sus inicios, de su vida de "pastorcito". El egresado de los jesuitas completa esta visión de la historia; cuenta que a él le enseñaron que Juárez no había sido el autor de las Leyes de Reforma, sólo de la que "suprimía los fueros militares y eclesiásticos". En relación con las limitaciones que las Leyes de Reforma pusieron a la educación, afirma que le enseñaron que "la base de toda la organización social es la base moral, y que la moral sin religión no es moral".[47] Para la etapa de la Independencia se basaban en los libros de Lucas Alamán.

En los libros de texto analizados no se encuentra crítica ni análisis. Los autores se abstuvieron de manifestar una posición personal que no estuviera

[44] Contreras de Carballo, 1920, pp. 285-287.
[45] "Entrevista publicada con un ex alumno de los jesuitas...", s.p.i., pp. 6-10.
[46] Contreras de Carballo, 1920, p. 285.
[47] "Entrevista publicada con un ex alumno de los jesuitas...", s.p.i., pp. 6-10.

de acuerdo con la visión oficial de la historia. Sin embargo, tomaron partido por una cierta clase de hombre y de sociedad, por la forma de acercarse a la ciencia, por la actitud que se debía tener ante la vida. Presentaron conceptos correspondientes a un esquema social definido, decididamente conservador, con el propósito expreso de mantener el orden social existente y evitar cualquier movimiento social o político que lo modificara. Los autores reflejaron la ideología de la clase social más favorecida, que deseaba mantener sus privilegios.

Estos libros de texto, que estuvieron vigentes durante más de cincuenta años, no evolucionaron al ritmo de la sociedad. El temor ante el cambio social impidió ver la necesidad de adecuar su contenido a la realidad. A los niños de los colegios particulares les transmitieron conceptos quizá no muy ajenos a ellos, pero difíciles de comprender para la mayoría de quienes concurrían a las escuelas oficiales, donde también los utilizaron. Sin embargo, esta situación se modificó con la aparición del libro de texto gratuito que, impuesto como obligatorio, redujo la influencia de estas obras.

La clase de religión

Desde sus inicios, la Iglesia tuvo como uno de sus fines primordiales la misión de enseñar, ya que se consideraba "educadora por vocación divina".[48] Hasta antes del Concilio Vaticano II le resultaba impensable alejarse o desentenderse de la enseñanza, pues hacerlo significaba abandonar la misión que Dios mismo le había confiado.

La enseñanza religiosa fue la justificación más obvia para la existencia de un sistema de colegios católicos, porque precisamente la religión hacía a éstos diferentes y especiales. Unidos a los valores tradicionales, se transmitían los inspirados específicamente por el catolicismo.[49]

Ya he señalado, al referirme a las bases teológicas de la educación católica, sus metas y sus objetivos.[50] Sólo quiero recalcar que, hasta los años conciliares (1962-1965), se veía a la escuela como otro medio de preparar al hombre para la salvación eterna: "La escuela católica es aquella en la que se forma al hombre tal cual debe ser y cómo debe portarse en esta vida terrenal, a fin de conseguir el fin sublime para el cual fue creado."[51] Pero en primera instancia se buscaba forjar profesionistas cristianos que se

[48] *Tercer congreso interamericano...*, 1949, p. 83.
[49] Véase cap. 1, "Bases doctrinales de la educación católica en México".
[50] Véase cap. 1, "Bases doctrinales de la educación católica en México".
[51] FEP, 1960, p. .36.

convirtieran en líderes de cualquier campo en el que se desempeñaran: "La Iglesia necesita, por su misma estructura de pueblo de Dios, dirigentes católicos en diversos puestos de la organización del pueblo de Dios."[52] Esta ideología se refleja claramente en los objetivos que el sacerdote Marcelino Champagnat, fundador de los hermanos maristas, dio a las materias profanas que servían para fomentar el espíritu religioso; las veía "como un fin y no como un simple medio para atraer a los alumnos a la instrucción religiosa".[53] El espíritu evangélico en la obra de las escuelas confesionales legitimaba su acción: pero, a su vez, las ponía en conflicto con los principios laicos del Estado mexicano. Este intento por integrar razón y fe agravaba unas relaciones de por sí tensas, pues no se trataba de impartir únicamente la clase de religión como una asignatura más fuera del horario oficial, sino hacer de toda la enseñanza una clase de religión.

> Los asuetos semanales eran entonces los jueves: los sábados teníamos la confesión y aquellos inolvidables catecismos de la Santísima Virgen [...] Terminada la clase de Religión seguían las demás materias, pero todas, geografía, ciencias, historia, los números y las letras robustecieron nuestras convicciones religiosas aclarándonos las ideas de la Creación, la Providencia, de la verdad, del peso y de la medida con que Dios hace todas las cosas.[54]

Las ideas de León XIII sirvieron de base para justificar la enseñanza religiosa. Él decía que "es necesario [...] que no solamente en determinadas horas se enseñe a los jóvenes la religión, sino que toda la restante formación esté impregnada de piedad cristiana". A estas ideas se sumaron las de Pío XI, quien aseveró:

> [...] es necesario que toda la enseñanza y toda la organización de la escuela: profesores, programas y libros de cada una de las materias, estén informadas por el espíritu cristiano, bajo la dirección y vigilancia maternal de la Iglesia, de manera que la Religión sea realmente fundamento y corona de toda la instrucción en todos los grados, no sólo en el elemental, sino también en el medio y superior.[55]

La Iglesia consideraba que sólo dándole a la totalidad de las materias un trasfondo de espíritu religioso, la educación podría llamarse verdaderamente católica. El Estado, por su parte, la rechazaba y así se propiciaba un conflicto sin solución. El mejor ejemplo de esto fue el caso de la educación

[52] Gutiérrez Martín del Campo, 1967, p. 50.
[53] *Primer congreso marista...*, 1967.
[54] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 44.
[55] *Tercer congreso interamericano...*, 1949, p. 18.

socialista, que no traspasó los umbrales de las escuelas confesionales a pesar de las presiones gubernamentales.

La Iglesia quería transmitir a sus fieles determinados contenidos, actitudes y valores; entre éstos destacaban el santo temor de Dios, la oración y la participación en las actividades litúrgicas. Proponía la verdad frente al error, el bien frente al mal, el derecho frente a la injusticia; buscaba implantar en el alma del educando los sentimientos de amor, fraternidad y fidelidad.[56] Se deseaba transmitir a los alumnos virtudes tales como la resignación, la sumisión, la obediencia, la modestia, el pudor y el recogimiento. Los defectos más combatidos eran la mentira, la desobediencia, las faltas de respeto y, sobre todo, las faltas a la moral; estas últimas no eran muy frecuentes, pero el niño era conminado constantemente a no cometerlas, pues se le hacía ver que los pecados sexuales eran de los más graves y dignos del castigo eterno: "Perderlo todo antes que el tesoro preciosísimo de la inocencia." "La blancura de la nieve es imagen de la pureza y candor del alma." "Los mártires han preferido la muerte antes que pecar."[57]

Con la prohibición constitucional de impartir educación religiosa en todas las escuelas, la forma de transmitirla se vio afectada y se mantuvo desde entonces como un anexo a los programas de las escuelas confesionales, ya que no podía figurar en ellos. Por consecuencia, no se brindaría dentro de los horarios fijados por la Secretaría de Educación Pública.

Sin embargo, la clase de religión nunca se interrumpió. Es curioso ver cómo, en la mayoría de los casos, se las ingeniaron para impartirla a hurtadillas. En algunos colegios se empezaba media hora antes del horario oficial, para enseñar el catecismo. En Toluca, Estado de México, las niñas entraban por una puerta lateral a las 8:00 a.m., y después de recibir su clase de religión salían a la calle, para reingresar por la puerta principal a las 8:30 a.m. e iniciar sus labores académicas.[58] Si por algún motivo no podía darse la clase antes o después del horario oficial, se impartía con algún otro nombre (moral, civismo, club, ética, doctrina social u orientación vocacional).

Hasta antes del conflicto religioso entre la Iglesia y el Estado en 1926, y a pesar de la prohibición constitucional, las escuelas católicas siguieron impartiendo esta "materia" y realizando prácticas externas sin encubrirlas: los niños asistían a misa, aun en las capillas de los propios colegios, y celebraban otros actos litúrgicos. En una escuela marista los acontecimientos se desarrollaban más o menos así:

[56] *Tercer congreso interamericano...*, 1949, p. 30.
[57] Bruño, libro IV, 1960, p. 22.
[58] Entrevista con la doctora María Teresa Jarquín, junio de 1987.

> [...] a las siete y media la campana nos juntaba en aquellas ya interminables filas que nos llevaban a la capilla para asistir a la Santa Misa que amenizábamos con variadísimos cantos.
>
> ¡Con cuánta frecuencia comulgábamos! A esa asidua recepción de sumo Bien, del Pan de los Fuertes, es a la que debemos atribuir, más que a todas las otras causas, las dichas más puras de nuestra vida, y la conservación de nuestra fe y de nuestra moral.
>
> Terminada la Misa seguía la clase de religión, verdaderas cátedras de Teología al alcance de las más tiernas inteligencias —dice un ex alumno doctorado en Roma—. En esas explicaciones, preparadas a conciencia, se aquilataron nuestras convicciones.
>
> Todas las tardes saludábamos a Nuestra Señora con el rezo del Santo Rosario y recitábamos la lección de Historia Sagrada.
>
> La obra catequística a los niños pobres de los alrededores del colegio, coronaba la formación religiosa de los alumnos del "Puente" [nombre del colegio].[59]

En la llamada época de la "persecución", la clase de religión se siguió impartiendo a pesar de la acuciosa vigilancia de las autoridades. Las capillas de las escuelas fueron clausuradas o cuando menos camufladas; se pidió a los alumnos que evitaran llevar a la escuela artículos religiosos, como medallas, misales o estampas, y la clase se impartía sin el material adecuado. La memoria suplía la carencia de libros y cuadernos. Los lasallistas cuentan que una de las "mañas" para que los sacerdotes continuaran confesando a los alumnos era esconderse "en un maizal cercano".[60] Un director marista ordenó, el 15 de septiembre de 1926, que se diera media hora de religión diariamente al comienzo de las actividades escolares, "aunque no se trajeran libros de religión a las escuelas", para evitar sospechas.[61]

Esta época fue de gran angustia y zozobra para las escuelas particulares, sobre todo para las confesionales, pues no concebían su función educativa sin la instrucción religiosa. Fue por ello que prefirieron trabajar clandestinamente en pequeños grupos para que no fueran molestados por las autoridades. Así nos cuentan:

> Nunca, ni en los días en que la policía pisaba los talones a los profesores, se suspendió el culto en el colegio. El rezo del santo rosario se hacía en sordina, pero continuó siendo práctica diaria. El estudio de la religión fue tan serio, y aún más que el estudio de las matemáticas y de las lenguas.[62]

[59] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 43
[60] *La Salle...*, 1983, p. 31.
[61] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 219.
[62] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 225.

La visita del inspector era todo un acontecimiento. Vivieron entonces días de catacumbas, tanto las monjitas disfrazadas de civiles, como los alumnos que no podían ocultar su nerviosismo; ya sabían que en esos momentos no podían salir a relucir catecismos, medallas o cualquier otro artículo religioso. Los inspectores se preocupaban poco por la situación académica de las escuelas; su atención se centraba en buscar algún indicio que delatara su carácter religioso.[63] Por supuesto, no se les acogía de buen grado. Años más tarde, aun con la política tolerante de Ávila Camacho y sus sucesores, y sin una hostilidad abierta de parte del gobierno, la actitud hacia los inspectores mejoró muy poco, pues muchos religiosos guardaban el recuerdo de aquellos años de persecución feroz.

Fue a partir de los años cuarenta cuando las escuelas católicas, que por lo general cumplían con los requisitos oficiales, vivieron una época de paz y crecimiento. Tanto los colegios como las autoridades cedieron en sus posiciones y pretendieron ignorar lo que de hecho era evidente: de aquéllas, la prohibición de la enseñanza de la religión. A pesar de este "entendimiento", las voces de los defensores más radicales de las escuelas católicas no se conformaron y exigieron no sólo tolerancia, sino la aceptación de la libertad de enseñanza, entendida como el derecho de enseñar religión. Así, decían: "No pedimos que se nos arroje una migaja de tolerancia cuando tenemos un derecho sagrado dado por Dios a la Iglesia."[64]

Sólo repetir, repetir y repetir

Los métodos que se emplearon en la clase de religión no variaron mucho respecto a los del siglo XIX. Clases de doctrina, directores espirituales, actos de piedad generales, organizaciones religiosas y pararreligiosas, actividades extracurriculares integraban la formación espiritual del alumno. El catecismo de preguntas y respuestas era la forma más utilizada para afianzar en los alumnos los conocimientos básicos. Los textos más empleados fueron el del padre Ripalda, la *Historia sagrada* de FTD, o textos preparados por las mismas órdenes, como el *Manual* de los maristas.[65]

[63] Los capítulos 3 y 4 de este trabajo se refieren a la persecución que sufrieron las escuelas entre 1926 y 1939.

[64] La posición conciliatoria de las autoridades y la posibilidad de enseñar religión, sin que por esto las escuelas fueran clausuradas, hicieron posible demandas como ésta, que, si bien no prosperaron, tampoco propiciaron una respuesta.

[65] *Manual de oraciones, evangelios y cánticos...*, Guadalajara, Imprenta Litografía y Encuadernación de J. M. Yguíniz, 1990.

Su carácter de asignatura hacía que el alumno viera la clase de religión como las demás materias, a veces como la menos importante, pues no podía ser evaluada oficialmente en las boletas de calificaciones.

Frecuentemente se hacían concursos catequísticos en la misma escuela o con alumnos de otros planteles. Los salesianos cuentan que

> Con gran entusiasmo y esplendor se celebró en esta Capital el Certamen Catequístico Salesiano de 1939. Los frutos fueron consoladores y una estela de entusiasmo ha quedado en todos los corazones [...] Tres horas y media duró el acto que tuvo momentos de verdadera emoción, pues no consiguiéndose el desempate entre varios de los luchadores que obtenían la nota de "sobresaliente", se acudió a medios más estrictos aún, hasta lograrlo. A Morelia tocó el honor de llevarse la corona imperial y la bandera [...] Una ovación nutrida en medio de las notas del himno de Don Bosco, se dejó oír en el teatro mientras el amado Padre Inspector coronaba al emperador y entregaba las bandas de honor y los premios a los componentes de la Corte Catequística.[66]

La relación no refiere en qué consistía el concurso, pero es fácil suponer que se trataba de la memorización, "al pie de la letra", del catecismo de Ripalda.

Concretándose la enseñanza del catecismo a preguntas y respuestas, era lógico que el maestro no tuviera que dar explicaciones sólidas en temas difíciles de entender por el niño, menos aún de conceptos abstractos como "Dios", "Santísima Trinidad", "misterio", o de cuestiones más prácticas, como la explicación del sexto o noveno mandamientos relativos al sexo. Por ejemplo, en alguna escuela se decía que "'la Virgen Santísima conservó su virginidad antes de aquello, en aquello y después de aquello', provocando la omisión de la palabra parto."[67]

Otro tema importante era la historia sagrada, donde se aprendían pasajes de la Biblia. Con estas exposiciones y la narración de la vida de los santos se pretendía que el alumno se identificara con ellos y los convirtiera en modelos de vida. Sin embargo, cuando las clases estaban mal impartidas, muchas veces creaban en el niño dudas y temores muy grandes en relación con temas como el demonio, el pecado o el sentimiento de culpa. Una alumna recuerda cómo se despertaba espantada en las noches ante la imagen de las almas del purgatorio —con cuerpo humano— quemándose por sus faltas. La lámina había sido mostrada en la clase relativa al tema. Otra historia muy socorrida era la de las apariciones de la Virgen a los pastores

[66] *Salesianos: 80 años...*, 1972, p. 121.
[67] Mesa y Gutiérrez, 1933, pp. 8 y 9.

de Fátima, donde se decía que uno de ellos guardaba todavía una carta en la que se predecía el próximo fin del mundo debido al pecado del hombre.

Las lecciones eran teóricas y moralizantes; las prácticas religiosas variaban de colegio en colegio. Incluían el rezo antes y después de las clases, misas cotidianas (sobre todo en los primeros años del siglo), y después limitadas a las que se realizaban por diversos motivos, como el santo del director, el día de la madres, el fin de cursos o la comunión de los primeros viernes de mes. En algunos colegios se rezaba el rosario por las tardes; en otros se daba la comunión a la entrada: en los años cincuenta, cuando la Iglesia permitió que se pudiera comulgar tres horas después de haber tomado alimento, el sacramento se repartía a la hora del recreo. También se realizaban actos litúrgicos en fechas determinadas, como el mes de María y Semana Santa.

En estas escuelas no podían faltar los retiros espirituales de encierro o abiertos, ejercicios de San Ignacio, primeras comuniones, formación de acólitos, asistencia a congresos católicos sociedades de ex alumnos para mantener vivos los ideales religiosos. En la mayoría de las instituciones se organizaban congregaciones marianas, como en los colegios de jesuitas o las congregaciones Caballeros Mexicanos Eucaristícos (CME), Caballeros Mexicanos del Santísimo (CMS) o los Cruzados de los lasallistas. Algunas de éstas se encontraban adscritas a otro tipo de actividades, como el Apostolado de la Oración o la Acción Católica Mexicana.

Los salesianos nos dan un ejemplo de lo que significaban las actividades religiosas en relación con la importancia asignada a las fiestas cívicas. El calendario de actividades escolares era el siguiente:

Septiembre:	Inicio de clases. Bienvenida. Triduo escolar. Inicio de juntas de padres de familia. Conmemoración de la Independencia.
Octubre:	Inicio de actividades extraescolares. Misas por cursos. Misa sabatina. Clubes por las tardes. 1a. excursión a Saltillo. 1er. campeonato de futbolito: 6º y secundaria. Festividad de las misiones. Premiación del campeonato.
Noviembre:	Misa por los difuntos (participación general libre). Campeonatos: futbolito 2º y 5º. Básquetbol nocturno para ex alumnos. Gran kermesse. Excursión 20 de noviembre (Mazatlán, Melaque). Premiación de los campeonatos.
Diciembre:	Festividades de Ma. Inmaculada y Guadalupe: primeras comuniones. Posadas por grupos cada día del novenario. Se incluye a los ex alumnos y a los padres de familia con un día especial para cada agrupación. Vacaciones.
Enero:	Reanudación de actividades extraescolares. Repaso y exámenes semestrales Olimpiada Don Bosco: Fiesta Don Bosco: primeras comuniones, premiación de la olimpiada.

Febrero:	Carnaval. Festival de la canción. Concurso de disfraces. Solemne inicio de la cuaresma. Convivencia familiar.
Marzo:	Tercera excursión (Zamora, Uruapan, Valle de Juárez, Mazamitla, Santa María del Oro). Cuatro grupos. Corona de dieces para la fiesta de las madres. Ejercicios espirituales.
Abril:	Semana Santa: salida con un grupo a San Martín de las Flores: apostolado con el pueblo. Vacaciones. Fiesta del director: convivencia, campeonatos relámpago, con la participación de los padres de familia, profesores y alumnos. Iniciación de la segunda olimpiada María Auxiliadora.
Mayo:	Fiesta de las madres: misa, homenaje, primeras comuniones. Festividad de María Auxiliadora, competencias olímpicas. Confirmaciones. Homenaje al obispo. Pentecostés.
Junio:	Festival gimnástico de fin de cursos. Última excursión del año escolar. Entrega de premios. Inscripciones nuevo año.

En las excursiones se trata de infundir el sentido religioso: "acción de gracias, admiración porque no son vacías [sic] sino que todas tratan de centrar, como acto principal del día, la misa que, en grupo logra unificar vivencias dando valor a lo que pudo pasar inadvertido. Se vive más la amistad, la cooperación, el sentido de responsabilidad, etcétera."[68] Las paraliturgias fueron también práctica común. Se llevaban a cabo en los patios escolares o en los auditorios, fuera de horas de clase. Consistían en actos con lecturas bíblicas, prédicas del sacerdote, viacrusis o rosarios vivientes (con la participación de los alumnos, cada uno de los cuales rezaba un avemaría o un padre nuestro).

En general, cada escuela estaba encomendada a un santo patrono: los lasallistas, al Sagrado Corazón y a la virgen de Guadalupe; las hermanas de san José, al santo del mismo nombre, las salesianas, a María Auxiliadora,

[68] *Salesianos: 80 años...*, 1972, pp. 178-179 "El promedio de las comuniones que se repartían diariamente pasaba de las 400. Los viernes primeros comulgaba 90% de los alumnos. Las vocaciones para el noviciado fueron abundantes. Hubo años en que pidieron entrar a la compañía 42 jóvenes, de los cuales se admitieron 30. De éstos, cinco no pudieron ingresar por falta de salud o por oposición de los padres. En la cuaresma todos los alumnos hacían ejercicios espirituales. Los muchachos se repartían en los templos de San Miguel, Cripta del Expiatorio del templo de la Paz, Los Ángeles, la Trinidad, San Antonio, San José, San Felipe, etc. Los padres espirituales tenían a su cargo las conferencias. Se celebraba una misa todos los días en tiempo de recreo. Después se tomó una hora a la semana fuera del tiempo lectivo, para que cada grupo se educara en el cumplimiento de sus deberes religiosos. El fervor de los alumnos se estimulaba principalmente en el mes de María. Se fomentaba el diálogo constante con los padres espirituales, quienes a través de las clases de ética religiosa, contribuían a formar el espíritu y la recta conciencia de los alumnos. Esto se practicaba en todas las escuelas y grados que controlaban los jesuitas" (Gutiérrez Casillas, 1974, p. 368).

los jesuitas, a san Ignacio, los salesianos a san Juan Bosco, las ursulinas, a santa Ángela de Merici, los legionarios de Cristo, a Cristo Rey, y así sucesivamente.

El apostolado se identificaba con la ayuda al prójimo y consistía en dar ayuda económica al necesitado; la caridad siempre se fomentaba en forma de óbolo.

> Ejercerán el apostolado, ante todo, por el ejemplo, al que debe seguir, cuando sea oportuna, la palabra discreta y persuasiva: luego por las obras de caridad y de celo, socorriendo las necesidades materiales y espirituales del prójimo: trabajando y dando limosna para las iglesias pobres de sus diócesis respectivas: por último cooperando a las obras católico-sociales que necesiten la ayuda de su prestigio, de su influencia y de sus recursos pecuniarios.[69]

No siempre existía un compromiso real de ayuda, de entrega personal, de darse y no solamente de dar aquello que nos es superfluo. "Al ir a la escuela un niño se encontró a un ciego [...] El niño, que iba a la escuela, sintió una gran compasión por aquel pobre viejo, y tomando una moneda que encontró en el bolsillo, la puso en el sombrero del ciego."[70]

> Gastó su hacienda un rico,
> en dar limosna
> y Dios en recompensa le dió la gloria.
> Con el dinero de este modo
> se puede ganar el cielo.[71]

En muchas ocasiones estas actividades significaban para el alumno "sentirse bueno", y lo liberaban de la culpa de "tener más que otros". Estas ideas de caridad, como sinónimo de bondad, se reforzaban con las lecturas que hacían hincapié en que el niño bueno era aquel que daba limosna a los pobres. "Repartían entre los pobres juguetes y comida. Cuando llegaban a su casa los buenos niños parecían más bellos que nunca."[72]

Las escuelas que atendían a los grupos privilegiados enseñaban a sus alumnos que, además de practicar la caridad, debían utilizar su "prestigio social" en favor de los más necesitados.

Los apostolados se llevaban a cabo mediante misiones a lugares marginados, donde se daba ayuda económica y se realizaban labores catequísticas.

[69] *Memoria presentada por las religiosas...*, 1924, s.p.i.
[70] María Enriqueta, 1921, p. 21.
[71] María Enriqueta, 1921, p. 42.
[72] Dil, 1923, p. 29.

Muy comunes eran las visitas a hospitales, las clases que se impartían en las penitenciarías o en la correccional de menores, las colectas para las misiones extranjeras o para la propagación de la fe, y, sobre todo, la enseñanza semanal del catecismo a los pobres. El resultado de esta forma externa de inculcar la religión se redujo, en general, a crear costumbres rituales y hábitos impuestos, y a agudizar en los jóvenes el temor al pecado y al infierno.

Algunos alumnos de las escuelas confesionales adquirían buenas bases religiosas, una fuerte dosis de prácticas devocionales, asiduidad en la recepción de los sacramentos y, en ocasiones, un estricto sentido moralista. Sin embargo, no siempre participaban de corazón, sino que se contentaban con ser meros espectadores. Frecuentemente se hartaban de prácticas a las que no encontraban sentido: "La anécdota ya es popular, cuando al joven egresado de un colegio católico se le preguntaba la razón por la que no asistía a misa contestó: las que oí en el colegio me bastan."[73]

Con el paso de los años, las autoridades eclesiásticas se dieron cuenta de esta situación. No fue raro el caso de ex alumnos que se convirtieron en enemigos de la Iglesia, o que se alejaron para siempre de ella, como consecuencia de una superficial o mal llevada preparación religiosa:

> Alumnos piadosos en el colegio y asiduos en la recepción de los sacramentos pueden sufrir un doble cambio: en la conducta y en la mentalidad. Cuando llegan a un ambiente para el que no se les preparó equipándolos de espíritu de lucha, decaen de su primitivo fervor, se alían con grupos dudosos o francamente tendenciosos y quienes deberían ser los líderes del pensamiento cristiano en las universidades, los conductores natos de sus hermanos, se convierten en pobres secuaces de falsos líderes, o de teorías que no sólo atentan contra la fe, sino también contra la ciencia.[74]

Esta preocupación existió entre los educadores que sabían que al salir de la escuela, cuando ya no tenían el freno de la misma, podían actuar de manera impropia. Por lo mismo, en el Tercer Congreso Interamericano de Educación Católica se llegó a pedir:

> Atiéndase a los jóvenes, no sólo en la escuela, en sus salidas y vacaciones, sino también después: cuídeseles aún más allá de la escuela en el ambiente donde han de vivir y en la Universidad, en sus profesiones, en sus oficinas y talleres. Fórmense asociaciones aptas para mantenerlos unidos entre sí y con la escuela con espíritu de fraterna caridad, de modo que no suceda, como a veces acaece, que precisamente ésos se manifiesten, una vez salidos de nuestras aulas los más

[73] Peñalosa, 1964, p. 13.
[74] Peñalosa, 1964, p. 18.

> feroces enemigos de las instituciones por las cuales han sido beneficiados, o no se alejen de ellas con el corazón, por llevar una vida desarreglada, ya sea en la sociedad, ya en el mismo ambiente familiar.[75]

La tarea policiaca que proponía este congreso era imposible de realizar, pues ¿qué escuela podía comprometerse a seguir de cerca los pasos de todos sus egresados? A lo que más se aspiró fue a la creación de sociedades de ex alumnos que realizaban periódicamente conferencias, retiros espirituales y actividades de tipo académico y social, pero que en general contaban con un número reducido de interesados. Estas sociedades han vivido épocas de auge y de crisis, dependiendo, en gran medida, del entusiasmo de los directivos en turno y de los ex alumnos que toman en sus manos la dirección de aquéllas.

Las vocaciones religiosas

Un objetivo importante de la formación religiosa de las escuelas era conseguir vocaciones para la orden. En general, los colegios fueron buenos semilleros de vocaciones, aunque en ocasiones éstas podían venir de fuera. Junto con sus escuelas, los religiosos establecieron noviciados o casas de formación en donde, desde muy jóvenes (12 a 15 años), los aspirantes iniciaban su formación religiosa. En la mayoría de las órdenes se podía ingresar para realizar estudios secundarios y preparatorios o de normal, según fuera su inclinación.

Esta labor se propiciaba mediante la relación cercana entre el maestro religioso y el alumno con disposición. Para encaminarlo hacia el convento se llevaban a cabo pláticas muy frecuentes con él y una continua ponderación de las bondades de dedicar su vida a Dios y a sus semejantes.

A pesar de que los padres de familia sabían lo que ocurría, cuando su hijo era llamado por la orden, en general el hecho causaba estupor. Sólo familias muy creyentes aceptaban gustosamente la decisión. Muchas otras se rebelaban a que el joven o la joven, sobre todo si era de corta edad, ingresara a una orden.

Para darnos una idea del número de vocaciones, los maristas señalan que en 1947 tenían en total 87 "formandos", de los cuales 30 procedían del Colegio México y 14 del Instituto México en el Distrito Federal; 25 de Tepatitlán, Jalisco, y 18 del Colegio Cervantes en Puebla. Los lasallistas tenían, en 1950, 23 jóvenes aspirantes en Tacubaya, y 15 sacerdotes de los

[75] *Tercer congreso interamericano...* , 1949, pp. 19-20.

cleros regular y secular, formados en el lapso de 15 años. Los salesianos reunieron, en su "aspirantado" de Tlaquepaque, a un grupo de 44 alumnos en 1948.[76] Las etapas en la formación religiosa de los jóvenes eran muy semejantes en todas las órdenes. Sólo las diferenciaban las virtudes, habilidades y objetivos que cada orden imprimía en sus miembros. Por lo general seguían estos pasos: "aspirantado", que también recibía el nombre de "juniorado", durante el cual el joven, o la joven, conocía la orden y concluía su preparación académica básica. A continuación el "postulantado", o noviciado, de aproximadamente dos años de duración, en que proseguía su formación, con un estudio a fondo de la regla y constituciones de la orden. La tercera etapa (en algunas órdenes) era el "escolasticado", cuando, habiendo ya pronunciado votos, seguía una enseñanza profesional. Ya formados, los religiosos eran enviados a las escuelas donde se encargaban de las labores docentes y administrativas.

El impacto del Concilio Vaticano II y la autocrítica

Las clases de religión y sus metas permanecieron vigentes hasta la década de 1950; al final de ésta empezó a gestarse una crisis importante en la vida religiosa que modificaría sustancialmente el objetivo primordial de la escuela católica: la enseñanza religiosa.

Circunstancias muy diversas fueron las que se conjuntaron para dar origen a esa crisis: un laicismo generalizado en los sectores de intelectuales y masas urbanas en todo el mundo, y también en México; un cambio en la estructura social del país al hacerse más numerosos los grupos con acceso a la cultura académica; la adopción de una actitud diferente por parte de las autoridades oficiales hacia la escuela católica, sobre todo al reducirse el número de las normales. Motivo de cambio fue también la manera en que el católico dogmático de décadas anteriores quedó atrás frente a los nuevos cristianos que podían disentir, dialogar y cuestionar su posición frente a la nueva realidad que experimentaban. Finalmente –la circunstancia más significativa–, el Concilio Vaticano II respondió con cambios en los conceptos sobre la función específica de la escuela confesional: "lo importante es que el Vaticano II retomó la causa de los individuos ante la institución Iglesia". Estos hechos dieron lugar a que algunos educadores católicos iniciaran una fuerte autocrítica a la escuela tradicional, a sus objetivos y métodos.

[76] *Primer congreso marista...*, 1967, p. 10; *La Salle en México...*, 1983, pp. 47-48; *Salesianos: 80 años...*, 1972, p. 129.

Si bien se llevaron a cabo reflexiones importantes para evaluar la función de la escuela católica (realizadas por los maristas, las hermanas del Verbo Encarnado y las hermanas de San José de Lyon, entre otros), resalta por su intensidad la autocrítica de la Compañía de Jesús en relación con su misión educativa y la validez de sus escuelas. Debe subrayarse la presencia de los jesuitas en la dirección de federaciones, colegios y asociaciones católicas de toda la República, por lo que su influencia como agentes impulsores fue definitiva.[77] Si bien la postura renovadora no fue generalizada en la orden, y menos aún en otras, la corriente en favor del cambio se dejó sentir con mucha fuerza. Muestra de ello fue el estudio evaluatorio que hicieron en 1968.[78]

Los jesuitas señalaron que después del Concilio la mentalidad de la orden había evolucionado drásticamente: fue entonces cuando admitieron "la situación inadecuada de los colegios tanto con el México moderno como con la Iglesia postconciliar".[79]

Los términos en que se planteó el problema fueron los siguientes: los jesuitas no lograban integrar fe y cultura; formaban cristianos sin fuerza de voluntad y burgueses; los muchachos más valiosos muchas veces abandonaban la religion; se formaba a líderes "capitalistas", pero muy pocos en las ciencias, artes, política, gobierno y otros medios necesarios para definir el camino de la sociedad. En esta crítica vemos cómo aquellos conceptos que habían servido para fundar la validez de sus escuelas (tales como la formación de líderes cristianos, la interacción de fe y razón, o el compromiso de los egresados con su religión) parecían haber fracasado y no legitimaban ya la existencia de sus escuelas.

En la evaluación de las actividades religiosas en sus colegios, dieron a entender que éstos dejaban mucho que desear. Calificaron el trabajo religioso como "esporádico, desorganizado, sin preparación del personal, sin recursos". Vieron el problema de la enseñanza religiosa disociada de los problemas actuales, pues aquélla simplemente funcionaba por herencia y por inercia, modificándose sobre la marcha, según la disposición del personal. Percibían que la acción religiosa no había significado un compromiso de los alumnos con su religión ni había sido una actividad vigorosa.[80] Los alumnos quedaban bien entrenados como estudiantes, pero mal preparados como católicos. Aseguraron que sus escuelas no estaban logrando dos de los objetivos esenciales: la excelencia académica y la excelencia religiosa.[81]

[77] *Seminario de reflexión...*, 1971, p. 9.
[78] Me refiero al *Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México...*, 1968.
[79] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 18.
[80] *Estudio de los colegios...*, 1968, pp. 140-141.
[81] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 150.

Consideraron que la Iglesia también había fallado, sobre todo en los siguientes puntos:

Falta de planeación, pues afirmaban "que nunca se ha aclarado cuál es la justificación de las escuelas católicas en concreto"[82] (esto es cierto hasta antes del Concilio, ya que no se había explicado el tema). Las escuelas parecían existir sólo por la tradición de una orden religiosa determinada, o por la "demanda" de cierto sector social que exigía su existencia. Al no haber planificación, tampoco había habido programas, metas concretas, estadísticas ni evaluaciones de ninguna especie. Otra de sus deficiencias era el abandono de algunos campos de acción. Este punto resultaba muy importante porque por primera vez se cuestionaba la validez de una escuela católica para tan sólo 5% de la población (que pudo llegar a 7 y 8% en algunas etapas anteriores). Se hacía patente que la Iglesia no hizo caso de la educación pública, de los maestros oficiales ni de los movimientos escolares oficiales o neutros (escuelas laicas particulares).

Como otra deficiencia, se mencionaba la carencia de maestros y métodos adecuados, pues no existía un sistema de formación de catequistas, con métodos propios para las exigencias y variedad de la catequesis en México. Señalaban la existencia de "ciertos conceptos desviados", deformaciones básicas de una "religiosidad demasiado emocional, una concepción de la Iglesia fundada más en los ritos externos que en la espiritualidad, y en un afán exagerado de memorización".[83]

Los jesuitas estaban conscientes de las razones por las que hasta entonces habían defendido a sus colegios. Pero ellos mismos cuestionaban la validez de estas justificaciones. Consideraban que si uno de los fines de sus escuelas había sido "formar líderes para funciones específicas dentro de la Iglesia o en la proyección de ésta hacia el mundo", esta proyección resultaba cuestionable por el número tan limitado de escuelas confesionales a las que sólo tenía acceso lo más selecto de la sociedad.[84] También señalaban que mantenían sus escuelas para "lograr una excelencia pedagógica con la intención fundamental de ejemplificar y estimular el mejoramiento de la educación nacional". Tuvieron que enfrentarse al hecho de que la educación católica, por sus limitados alcances, tenía poca relación con el resto del sistema educativo oficial y el objetivo se perdía. "Atender a niños o adolescentes desamparados" fue otra justificación que, aunque existió, de hecho, en sus escuelas gratuitas, fue en muy pequeña escala.[85] Finalmente,

[82] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 735.
[83] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 736.
[84] Véase Federación de Escuelas Particulares, 1962, y Pelayo, 1980.
[85] Véase en el presente trabajo el capítulo 9 referente a las escuelas gratuitas.

aseguraban que las escuelas católicas apoyaban el esfuerzo educativo del matrimonio cristiano. Aquí la crítica era muy fuerte teniendo en cuenta que, de ser así, o se educaba a todos los bautizados en la escuela católica –lo cual era imposible– o sólo quienes se formaran dentro de sus aulas recibirían apoyo de la Iglesia, lo que representaba dejar fuera a más de 90% de la población declarada católica.[86]

La Compañía de Jesús reconoció la crisis generalizada por la forma en que se estaba enseñando religión en las escuelas. La religión ocupaba ya un papel secundario por la improvisación en sus métodos, programas, preparación del personal y empuje en las labores apostólicas.[87] No se conseguía la excelencia religiosa que era una de las primeras metas. La falta de sacerdotes en los últimos años también influyó para que la religión fuera enseñada por maestros laicos, lo cual implicaba ceder un espacio que tradicionalmente había sido de aquéllos.[88] Todas estas deficiencias –decían los jesuitas– se generalizaban fácilmente a todas las escuelas católicas de un rango semejante:[89] "nos revelan más bien que la clase de religión, para el objetivo que pretende el colegio, es simplemente disfuncional".[90]

El cambio

Como vimos con anterioridad, el Concilio Vaticano II dictó normas que, no obstante ser tímidas, ya daban indicios de lo que debía ser en el futuro la educación católica:[91] "la de crear un ambiente en la comunidad escolar animado por el espíritu evangélico de libertad y caridad; ayudar a los adolescentes para que en el desarrollo de la propia persona, crezcan a un tiempo según la nueva criatura que han sido hechos por el Bautismo".[92] Poco a poco las reflexiones conciliares fueron profundizándose, y aun modificándose, hasta alcanzar rangos que llevaron a la crisis del sistema educativo católico en el mundo entero.

> La escuela del pueblo de Dios no puede ser una escuela clasista. Es un punto que no tiene vuelta de hoja, porque en el pueblo de Dios todos somos hijos de Dios, no hay ricos ni pobres. Dios no nos distingue por lo que tenemos sino

[86] *Estudio de los colegios...*, 1968, pp. 735-737.
[87] *Estudio de los colegios...*, 1968, pp. 146-150.
[88] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 131
[89] *Estudio de los colegios...*, 1968, pp. 23-24.
[90] *Estudio de los colegios...*, 1968, pp. 174-175.
[91] Véase el cap. 1: "Bases doctrinales de la educación católica en México."
[92] Martín del Campo, 1967, p. 2.

> por lo que somos. No sólo eso, el rico tiene en el pueblo de Dios más obligación que el pobre [...] La escuela católica [...] ésta hecha para formar los líderes del cristianismo. Una escuela además que esté adaptada a los tiempos y a las necesidades de esta época, y no sólo eso, sino también una escuela con una visión de gran alcance para formar hombres y mujeres que llenen sus puestos [...][93]

El sínodo de obispos de 1971 advirtió que la educación católica en vez de formar hombres que vivieran para los demás, "fomentaba un cerrado individualismo"; en lugar de estar dispuesta al servicio, estimulaba "una mentalidad" que exalta "la posesión", que ponía a la escuela a un sector de "campo de aprendizaje de técnicas para escalar puestos, ganar dinero y situarse —a veces explotadoramente— sobre los demás". La escuela —agregaban— también se convirtió en un aparato reproductor de hombres incapaces de renovación.[94] Por ello, el padre Arrupe, general de los jesuitas, consideró: "Educar para la justicia es por lo tanto educar para el cambio, formar hombres que sean agentes eficaces de transformación y de cambio."[95]

En su reflexión, los jesuitas propusieron un proyecto nuevo para la clase de religión. Sintieron la necesidad de incluir en los *curricula* de sus escuelas, materias distintas de la tradicional clase de religión; nuevos contenidos con un "pensamiento social". Éstos modificarían la estructura misma del colegio, para vincularlo con las necesidades de justicia del país.[96] Así lo señalaban:

> Existe ya un grupo considerable de religiosos y cristianos comprometidos que viven el convencimiento de una vocación y buscan una nueva institución educativa católica que esté más de acuerdo con las exigencias de evangelización del mundo de hoy, que transmita la fe, viviéndola, de un Dios justo y de un Cristo liberador. Debemos ya destruir la falacia de que dándole más al que más tiene, estamos capacitándole para que en un futuro dé más al que no tiene. Por lo menos Jesucristo no actuó así.[97]

[93] Martín del Campo, 1967, p. 52.

[94] "Alocución del padre Arrupe, general de los jesuitas, pronunciada con motivo del congreso europeo de antiguos alumnos de jesuitas, en Valencia, España, el 1 de agosto de 1973", en *Christus,* año 39, núm. 460, marzo de 1974, p. 51.

[95] "Alocución del padre Arrupe, general de los jesuitas, pronunciada con motivo del congreso europeo de antiguos alumnos de jesuitas, en Valencia, España, el 1 de agosto de 1973", en *Christus,* año 39, núm. 460, marzo de 1974, p. 58.

[96] González Torres, 1979, p. 17.

[97] González Torres, 1979, p. 19.

Desde esta perspectiva, los educadores católicos empezaron a discutir tanto la validez de formar líderes, como los valores y hábitos que necesitaban encauzarse, y en general, acordaron que los cambios de objetivos debían darse en los siguientes aspectos:

- menor énfasis en la disciplina y más en la libertad y responsabilidad;
- menor énfasis en el esfuerzo individual y más en el trabajo comunitario;
- hacer conciencia en el alumno de que existen problemas sociales, de que México es un país en desarrollo y él debe contribuir al mismo con su trabajo;
- lograr que el colegio no haga selección económica del alumnado, sino que esté abierto a todas las clases sociales;
- menor énfasis en el colegio como apostolado y más como servicio social, y
- mejorar la integración con el mundo y con el país.[98]

El padre Arrupe señaló en un documento posterior la nueva técnica en la formación de sus alumnos:

> Nuestra meta y objetivo educativo es formar hombres que no vivan para sí, sino para Dios y para su Cristo [...] hombres para los demás, es decir, que no conciban el amor a Dios sin el amor al hombre; un amor eficaz que tiene como primer postulado la justicia y que es la única garantía de que nuestro amor a Dios no es una farsa, o incluso un ropaje farisaico que oculte nuestro egoísmo.[99]

Los métodos y contenidos tradicionales perdieron su actualidad. Se estaban proponiendo metas diferentes en la educación religiosa de los jóvenes:

> No queremos alumnos que simplemente sepan la clase de religión y contesten al pie de la letra cuanto estudiaron en el libro de texto; sino que logren una síntesis vital, un engarce consciente de lo que es la religión como información de conocimientos, como jerarquía de valores, como criterio para su conducta, como medio de defensa para la apología de la fe.[100]

Se aceptó que una religiosidad reducida a prácticas exteriores, impulsadas por la costumbre o los hábitos de generaciones, se oponía a las necesidades de la vida moderna.[101]

[98] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, pp. 4-42.

[99] "Alocución del padre Arrupe...", en *Christus*, año 37, núm. 460, marzo de 1974, p. 51.

[100] Peñalosa, 1964, p. 7.

[101] "Documento de estudio para la asamblea episcopal", en *Señal*, núm. 871, 16 de noviembre de 1971, pp. i y ii.

Esto significaba, sin duda, un cambio total en las perspectivas de la educación católica, y vendría a modificar en algunas escuelas la idea de religión tradicional que había perdurado por siglos. Fue tan grande la conmoción propiciada por esto, que se cerró el colegio más prestigiado de los jesuitas en el país: el Instituto Patria, y se modificaron los objetivos de otros planteles, como el de Chihuahua. Estos cambios no se restringieron a los colegios de la Compañía, sino que su influencia, siempre vanguardista, se extendió a muchos otros, que a partir de entonces también intentaron modificar los contenidos de la clase de religión y de la formación de sus alumnos.

El Episcopado Mexicano se manifestó consciente de esta necesidad, y en una carta del 15 de mayo de 1972 señalaba:

> Es indispensable que la escuela [...] se comprometa decididamente en la promoción del hombre y de todos los hombres, en su liberación de la ignorancia y de otras servidumbres que menoscaban su dignidad y la posibilidad de mejoramiento hasta poder alcanzar plenamente el destino que el Creador le ha señalado. Es necesario darle a la escuela y a los demás instrumentos educativos la capacidad de llegar a todos los hombres y no únicamente a un reducido sector privilegiado que disfruta de los bienes de la cultura. Es menester que efectivamente el lema en esta tarea sea que se preste mayor servicio donde las necesidades son más graves y mayor el desamparo.[102]

Se dio una serie de recomendaciones para llevar a cabo el cambio en la enseñanza de la religión y de la posición de la escuela frente a ésta: se propuso una revisión de maestros, textos, horarios, programas, pruebas y de la orientación misma de la clase; se consideró muy urgente la implantación de la cátedra de doctrina social cristiana; se propuso que los actos piadosos se mantuvieran dentro de la línea litúrgica, cuidando más la calidad que la cantidad, y que se desarrollara un plan de apostolado de acuerdo con las posibilidades de cada escuela; se habló de actualizar a jóvenes y maestros mediante pláticas y conferencias.[103]

> La clase de doctrina social cristiana tendría la intención de formar en los jóvenes una conciencia social, que los libere de cualquier individualismo funesto para su inteligencia y para su actuación en la vida. Porque tenemos la necesidad de poseer un equipo vigoroso de laicos que transformen las estructuras temporales de salvajes en humanas, de humanas en divinas, porque ésa es la responsabilidad directa de los laicos y no de los sacerdotes.[104]

[102] *Documentos colectivos del Episcopado...*, 1977, pp. 213-214.
[103] Peñalosa, 1964, p. 23
[104] Peñalosa, 1964, p. 9.

Se consideró que en ninguna escuela era tan necesario impartir esta materia como en los planteles para las clases económicamente altas, pues los menesterosos desde el punto de vista material siempre recibían la doctrina social cristiana como "un mensaje de esperanza". A los jóvenes con más posibilidades económicas había que imbuirles la formación de un sentido social, esto es, lo que sirve al bien común, cumplir los deberes que les imponen la justicia y la caridad social; "lograr la sustitución del yo egoísta por el nosotros fraternal".[105]

Se habló de "sacar al niño y al joven de su torre de marfil" para ponerlo en contacto con los problemas sociales, aun los más crudos, para que los comprendiera y luchara por eliminarlos. Se buscaría provocar en esos jóvenes lo que algunos llamaron una "conmoción social".[106]

> Si se fomenta una educación burguesa que desconoce la lucha, el desinterés y el esfuerzo, no aguardemos hombres que sepan sacrificar su tiempo, sus gustos, su persona, en obsequio de las tareas apostólicas. Si se deja crecer en los alumnos la indiferencia y la apatía no esperemos una colaboración sincera y efectiva en la anhelada transformación del mundo por un laicado consciente, responsable, lleno de Dios.[107]

La clase de doctrina social cristiana consistía en eliminar el "capitalismo mental" que traían los alumnos, y después lograr la conmoción social. Ya alcanzado este propósito, los mismos alumnos se encargarían de transmitir esas inquietudes en sus familias. Gracias a esta clase los estudiantes sabrían quién es el prójimo y, sobre todo, "vivir lo que es el prójimo".[108]

Pero es necesario insistir en que el cambio no fue general. Muchas escuelas permanecieron cerradas a estas innovaciones o no fueron tan radicales y mantuvieron la misma línea tradicional en la enseñanza de la religión.

Sin embargo, en todos los colegios, aun en los más tradicionales, se han operado cambios. Supervisada la tarea catequística por los religiosos, la mayoría de las escuelas está en manos de los padres de familia, quienes imparten la clase con un afán de apostolado y de ayuda. La visión religiosa está ahora más abierta a la reflexión. Se dejó atrás el tradicional catecismo y ahora se busca enseñar mediante el diálogo y el ejemplo. La religión se presenta como una relación de amor con Dios.

[105] Peñalosa, 1964, p. 10.
[106] Peñalosa, 1964, p. 10.
[107] Peñalosa, 1964, p. 15.
[108] Peñalosa, 1964, p. 11.

Las clases siguen siendo "parches" al programa oficial y se mantienen con nombres ficticios, aunque en las primarias se habla con más tranquilidad de la clase de moral.

La clase de religión dejó de ser una asignatura obligatoria en algunas escuelas, sobre todo para los alumnos de los grados superiores; pero quedó abierta la posibilidad de estudio y de prácticas religiosas fuera de las actividades curriculares.

8. FORMADORES Y PRECEPTORES

El maestro de la escuela confesional

El magisterio era para la Iglesia un apostolado, solamente equiparable al sacerdocio y, con éste, responsable "del gobierno del mundo".[1] La escuela católica se percibía como una institución que por su misma esencia espiritual debía estar "por encima" de las leyes civiles. Ésta fue una de las causas por las que la Iglesia defendiera tan vehementemente a sus escuelas y de que no hubiera demasiados escrúpulos para que los religiosos educadores no acataran los criterios legales del gobierno.[2]

La Iglesia consideraba que la misión del maestro le era confiada directamente por Dios para transmitir a los fieles, ante todo, la religión católica; por ello los colegios tenían un fin apostólico: hacer "que los jóvenes [...] logren al mismo tiempo solidez de doctrina y un alto grado de virtud".[3] Otro objetivo era alcanzar la excelencia académica, el éxito en el paso a los estudios superiores, un alto rango de conocimientos y un sistema eficiente de enseñanza.[4]

Un maestro católico, tal y como lo concebía la Iglesia preconciliar, debía estar dotado de una gran espiritualidad para transmitirla a sus alumnos. Los mentores habían de formar "fervorosos cristianos y cumplidos ciudadanos".[5] El educador católico no sólo tenía la responsabilidad de enseñar, sino también la de educar, y para la Iglesia esto significaba formar el carácter y "grabar a Cristo en el alma de los jóvenes".[6]

El maestro católico era quien reproducía la ideología de la Iglesia y debía transmitir tanto valores religiosos como morales, asegurándose de que éstos quedaran bien grabados en las mentes infantiles, generación tras generación.

[1] *El Mensajero del Corazón de Jesús*, año 84. vol. 103, núm. 5, 1 de mayo de 1959, p. 363.
[2] Sobre la persecución, véase el capítulo 4: "La explosión del conflicto educativo."
[3] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, p. 84.
[4] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 91.
[5] *Los hermanos maristas...*, 1982, p. 43.
[6] *Tercer congreso interamericano de educación católica*, 1949, p. 43.

A la vez, se consideraba que los maestros suplían a los padres de familia en las aulas, adoptando los papeles de guías, ideales, consejeros y ejemplos: "Salvo algunas clases de magisterio, como el de artes mecánicas o deportes, la palabra 'maestro' es tan venerable como la de 'padre' o 'madre' por adopción [...]"[7]

La escuela católica debía ser la continuación o complemento del hogar y, por lo tanto, las enseñanzas de una y otro debían estar de acuerdo en todo. Los maestros eran colaboradores de la Iglesia y auxiliares de los padres de familia en la formación espiritual de sus hijos.[8] La Iglesia reconocía una responsabilidad primordial de los padres en la educación de sus hijos, y por ello consideraba que el maestro tenía, respecto a éstos, una posición subordinada: "quien no esté dispuesto a reconocer lealmente el derecho de los padres para orientar la educación de sus hijos, no será nunca un verdadero maestro sino un simple usurpador de las funciones del magisterio".[9] Esta insistencia en el derecho de los padres de familia sobre la educación de los hijos era una manera de influir directamente en la juventud a través de la familia, factor de cohesión con la Iglesia.

No es posible, en un trabajo tan general como éste, analizar a cada una de la órdenes religiosas de educadores para destacar sus particularidades. La constante referencia a jesuitas y maristas se debe a que ellos evaluaron su acción en el campo educativo, realizando una autocrítica muy importante; a través de ésta, se puede descubrir al prototipo del educador religioso. La experiencia personal nos hace intuir que, en la mayoría de los casos, hay rasgos característicos de todos ellos.

La educación de la juventud es la tarea fundamental de algunas órdenes, como los lasallistas, salesianos o maristas, quienes de antemano saben que desarrollarán su labor únicamente en las aulas: su vocación debe ser la específica de educador. Los jesuitas, en cambio, tienen opción de otras actividades, como las misiones, la formación de sus miembros y tareas diversas en sus universidades, en investigación educativa, en comunicación social y, más recientemente, el trabajo de acción social en barrios económicamente desfavorecidos.

El ideal jesuítico, que poco varía del ideal de todo buen maestro, es el de un hombre con "suficiente carácter y madurez humana" para que sus alumnos lo tomen como modelo. Debe amar a los jóvenes e interesarse por sus problemas individuales; amar el magisterio como para dedicarle su vida completa; poseer conocimientos de pedagogía, psicología, y de aquellas

[7] *El mensajero del Corazón de Jesús*, año 84, vol. 103, núm. 5, 1 de mayo de 1959, p. 364.

[8] II Jornada de la Federación de Escuelas Particulares. Ramón Sánchez Medal, "El problema educacional en nuestro país y la libertad de enseñanza", conferencia sustentada.

[9] Christlieb, 1962, p. 16.

materias que imparta; tener una cultura general amplia, que le permita conversar adecuadamente con sus alumnos. [10] El tesón y la constancia, así como el respeto por sus superiores, los modales corteses y la puntualidad son también características exigidas. El educador religioso debe estar persuadido de que colabora en una obra sobrenatural, y reflejar siempre tranquilidad, calma, paz y dignidad religiosa.[11] Estas características permiten la posibilidad de transmitir una ideología específica, y reproducir en sus alumnos valores determinados.

De acuerdo con el informe elaborado por una comisión jesuítica, un gran problema al que se enfrentaron los educadores en la década de los años sesenta fue comprobar que sus objetivos ya no correspondían a los tiempos modernos. Su posición de privilegio en un sector de la sociedad les impidió adaptarse a los cambios que exigía una evolución rápida y constante. Los jesuitas afirmaban, en esos años, que "los actuales colegios definen sus objetivos casi con el mismo lenguaje con el que se definían hace cuatro siglos".[12]

En los primeros años del siglo, integrantes de esta orden se vanagloriaban de dar a sus miembros una cuidada preparación intelectual que los hacía "hombres triunfadores en el libro, la cátedra o el laboratorio". Las condiciones de un sector social que demandaba, más que una formación académica, una formación religiosa, les permitió sobrevivir durante la primera mitad del siglo con sus mismos métodos y sistemas, adecuándose a la legislación del Estado, según las demandas más o menos severas de cada época. Sin embargo, los acelerados cambios sociales, aunados a una secularización de la sociedad y a una competencia de nuevas escuelas particulares laicas, los volvieron obsoletos.

La crisis que provocó en los colegios católicos este atraso y la necesidad de renovación del Concilio Vaticano II llevaron a los jesuitas a realizar el diagnóstico al que ya nos hemos referido. Las observaciones resultantes de este estudio —que en ocasiones son válidas para la educación católica en general— son devastadoras.

En general, llegaron a pensar que la formación de los educadores católicos era improvisada. Señalaban que salían de los seminarios y conventos con una sólida formación religiosa, pero con pocos conocimientos de pedagogía y didáctica, que no siempre los calificaban como buenos maestros. La falta de escuelas profesionales en sus centros de formación y la carencia de recursos económicos obligaban a prepararlos sobre la marcha, con metas,

[10] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, pp. 25-27.
[11] *La escuela católica...*, 1977, pp. 32-33.
[12] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, p. 153.

sistemas y organización confusas, o poco congruentes con las necesidades del momento.[13]

Reconocieron que su preparación no correspondía a la realidad nacional y a la de sus alumnos. En la década de los años sesenta, tanto ellos, como la mayoría de los maestros de otras órdenes, estuvieron conscientes de su baja calidad docente. Afirmaron que un maestro jesuita "no es ni más ni menos improvisado como maestro que cualquier maestro de otra escuela mexicana de segunda enseñanza";[14] no percibían en su profesionalización magisterial nada que los hiciera mejores que otros maestros seglares. ¿En que consistía entonces su labor magisterial? La respuesta no era fácil, pues la labor apostólica de la escuela sólo era cuestionada por un sector de la Iglesia.[15] A estos problemas sumaron, según sus propias reflexiones, un gran individualismo personal, el menosprecio a los profesores seglares y sus aportaciones, más el resentimiento social de muchos de éstos frente al poder económico de sus alumnos.[16] También encontraron excesivo el número y la extensión de sus obras, y escaso el personal dedicado a ellas.

La preparación universitaria, indispensable para la enseñanza preparatoria y profesional, no era mucho mejor. Sentían la falta de una formación básica, indispensable para la enseñanza moderna, que no les había proporcionado sus formaciones teológica, filosófica e intelectual. Llamaron a los seminarios "remanentes solitarios de una cultura abandonada".[17] Esta carencia fue subsanándose cuando ingresaron a las universidades para adquirir, además, otros conocimientos. El cuadro adjunto muestra la escolaridad universitaria que tenían los jesuitas hacia 1968.

En 1968, de los 83 jesuitas que trabajaban en colegios, sólo 3.6% cursó una carrera profesional de más de cinco años; 25.3% estudió de uno a cinco años de universidad, y 71.08% nunca ingreso en ella. En cuanto a los seglares de estas mismas escuelas: 27.77% no cursó ni un año en la universidad; 37.30% sólo estudió de uno a cinco años, y 34.92% terminó una carrera completa, lo que refleja una mejor preparación profesional.

Había quienes se preparaban para desempeñar una labor determinada en las escuelas, pero que, por las necesidades de personal en otras áreas, eran trasladados para efectuar labores para las cuales no habían sido formados. Los maristas, entregados por completo a la educación, se quejaban de que, aun cuando eran entrenados como maestros de primaria, sólo se

[13] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, pp. 27-28.
[14] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, pp. 17-18.
[15] Véase el cap. 1, "Bases doctrinales de la educación católica en México".
[16] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, p. 27.
[17] Cámara, 1970, p. 12.

Personal docente en colegios jesuitas
(*años de preparación universitaria*)[18]

Colegios	*Profesores*	*Menos de 1*	*De 1 a 5 años*	*Con más de 5 años*	*Total*
Regional	Jesuitas	11	1	0	12
	Seglares	5	7	4	16
Pereyra	Jesuitas	9	0	0	9
	Seglares	3	7	3	13
Ciencias	Jesuitas	12	2	1	15
	Seglares	7	6	10	23
Patria	Jesuitas	9	12	1	22
	Seglares	8	16	16	40
Oriente	Jesuitas	8	4	0	12
	Seglares	11	4	7	22
Total	Jesuitas	59	21	3	83
	Seglares	35	47	44	126

dedicaban a su carrera unos cuantos años, después les imponían cargos administrativos.[19]

El caso de las religiosas educadoras era más complejo: algunas ingresaban al convento con estudios de normal, pero muchas otras sólo tenían estudios de secundaria, y en muchos casos ni eso. La formación en sus recogimientos, encaminada básicamente a la vida religiosa, era mucho menos exigente que la de los hombres. Preparar grupos tan heterogéneos resultaba difícil. En la mayoría de los casos aprendían a enseñar en las aulas sobre la marcha, por lo que resultaban maestras improvisadas.

Las estadísticas de maestros religiosos empezaron a conocerse en 1962. La prohibición de que enseñaran en primarias y secundarias fue la causa de esta falta de datos. Un estudio importante, por ser único en su tipo, fue la encuesta llevada a cabo por la Federación de Escuelas Particulares del Distrito Federal (FEP), en 1962. Hubo un total de 1 903 maestros y 3 860 maestras encuestados, que se distribuyeron en los siguientes sectores:[20]

[18] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, p. 147.
[19] *Primer congreso marista...*, 1967, p. 2.
[20] Federación de Escuelas Particulares, 1962, p. 56.

Sector	*Religiosos (porcentaje)*	*Seglares (porcentaje)*
Preescolar	51.3	48.6
Primaria	38.5	61.5
Secundaria	16.6	83.4
Preparatoria	13.9	86.0
Comercio	25.1	74.8
Normal	9.9	90.1

Esta encuesta hizo evidente que, para la década de los años sesenta, existía una desventaja numérica de maestros religiosos respecto de los seglares en las escuelas católicas. Poco a poco los religiosos se vieron obligados a dedicarse a las funciones directivas, administrativas y religiosas, dejando la docencia en manos de seglares.

En resumen, la encuesta reveló que el porcentaje de maestros religiosos titulados, tanto en las normales como en otras instituciones de educación superior de las escuelas particulares, fue de 95% para 1972, y en los diversos sectores se vio que siempre había más religiosos normalistas titulados que seglares. En cambio, el porcentaje de estudiantes religiosos de carrera profesional fue menor que el de estudiantes seglares.[21] La encuesta de 1962 señala que el menor porcentaje de maestros titulados en los colegios particulares se encontraba en kínder y preprimaria, con sólo 39% de egresados. En seguida estaban los maestros de primaria, con 76% de titulados; y los más altos rangos de maestros con título eran los de normal (94%) y los de preparatoria (91%). Esto nos da una clara idea de la importancia que adquirió la obtención de títulos en aquellos años, sobre todo en relación con las décadas anteriores a 1940, cuando difícilmente se encontraba al personal del colegio con algún título en regla.[22]

El *Directorio* de la Conferencia de Institutos Religiosos de México (CIRM) señalaba, para 1964, la existencia de 117 escuelas sostenidas por institutos masculinos y 724 por institutos femeninos.[23] Estos datos indican, en primer lugar, un interés mayor de parte de las órdenes femeninas para dedicarse a los colegios, y, en segundo lugar, que los religiosos tenían una mayor diversidad de obras apostólicas.

[21] Pelayo, 1980, p. 284.
[22] Federación de Escuelas Particulares, 1962, p. 57.
[23] *Directorio general de la* CIRM, 1964, p. 57.

En 1972, una nueva encuesta señaló datos importantes sobre las características de los religiosos docentes: una edad promedio de 37 años, frente a la de 29 entre los seglares, como consecuencia del tiempo que los primeros pasaban en conventos o seminarios. Esta diferencia de edad se veía como muy positiva, por la mayor madurez humana y cultural que lograban. En cambio, los maestros seglares de los colegios privados empezaban a trabajar desde los 22 años, lo cual significaba una mayor adaptación a los niños y una mejor aceptación de su parte. Como desventajas se veían la falta de experiencia e inmadurez.[24]

El maestro laico

La Iglesia tradicional calificó al maestro de la escuela pública o laica como antítesis de un mentor, ya que, en vez de formar, "deformaba" las conciencias de los fieles por carecer de la formación religiosa indispensable en todo maestro verdadero (léase: católico):

> [...] según las enseñanzas de la Iglesia, tampoco se puede tolerar para la formación de los hijos aquella escuela [la oficial], aunque no haya otra en la cual, aunque se dé clase de religión por separado a los católicos, sin embargo todos los maestros no sean católicos. Porque en la escuela es donde se deforman los corazones y entendimiento de los jóvenes y cuales son los maestros, tales serán los discípulos.[25]

Ante la carencia de religiosos, los colegios católicos empezaron a emplear a laicos en sus escuelas como un "mal tolerable". Sin embargo, ejercían sobre ellos un fuerte control: debían aceptar la ideología del colegio, renunciar a agruparse en sindicatos y resignarse a estar bajo el ojo vigilante de los religiosos, siempre ubicados en una escala superior. Se creía que un maestro católico no debía trabajar en una escuela laica; hacerlo era un "error porque la recta razón nos enseña que la educación debe ser integral y cristiana, puesto que debe tomar al hombre tal cual es". Por su parte los maestros laicos no debían dar clases en colegios católicos, pues eran capaces de pervertir a los niños infundiéndoles ideas contrarias a la religión o transmitiéndoles su indiferencia religiosa.[26]

[24] Pelayo, 1980, p. 284.

[25] *El Mensajero del Corazón de Jesús*, año 81, vol. 100, núm. 10, 1 de octubre de 1956, p. 838.

[26] Lara y Torres, 1954, p. 171

Las cualidades pedagógicas eran mucho menos importantes que sus creencias: "un maestro si no es buen cristiano, aunque enseñe bien aritmética y geografía, enseñará a ser mal cristiano."[27] "¿De qué sirve un maestro profundamente intelectual e industriosamente didáctico que hace de sus alumnos geniales matemáticos, químicos, físicos, si los deja hombres incompletos, sin una moral, sin un alma, sin voluntad?"[28]

En general, los maestros religiosos no veían a los seglares en un plano de igualdad, sino como empleados que no formaban parte del plantel de base. Las cargas administrativas y directivas las repartían entre sí; en cambio, los errores eran generalmente de los seglares: "Si hay alguna dificultad, aunque la culpa la haya tenido el religioso y se le diga que él la tiene, las consecuencias prácticas afectan más al laico que al religioso: o sea que el laico siempre estaba desbalanceado."[29] La planta y promoción de los maestros se daba automáticamente a los religiosos, en tanto que los seglares tenían que esperar años antes de poder desempeñar un puesto de responsabilidad; también corrían el riesgo de que un religioso los pudiera remplazar sin la menor dificultad: el seglar no tenía ninguna seguridad laboral. A pesar de que los maestros tenían contacto directo con los problemas educativos, raramente participaban en la toma de decisiones. Los directivos de las escuelas eran quienes organizaban los programas de las mismas, decidían la metodología que se debía emplear, elegían los libros de texto, acordaban las sanciones a conductas irregulares, etcétera. Igualmente que entre los religiosos, también existía en algunos resentimiento social en contra de la escuela, pero sobre todo en contra de los alumnos de altos sectores económicos. Era difícil para aquellos maestros de clase media y media baja que eran padres o madres de familia, estar en contacto diario con niños que a menudo hablaban de pertenencias materiales, viajes, ropa o automóviles. Todo esto, unido a los bajos salarios, falta de seguridad laboral y libertad de acción para expresar sus propias ideas, solía convertirlos en seres apáticos, con poco desarrollo profesional y amor a su trabajo.

Los maestros de las escuelas confesionales se reclutaban básicamente de entre sus mismos alumnos, lo que daba a la escuela cierta seguridad acerca de sus inclinaciones ideológicas y también en cuanto a sus actitudes como empleados; había certeza de que no tendrían altas pretensiones salariales o alentarían deseos de sindicalizarse. Los religiosos consideraban que los alumnos más brillantes se decidían por una carrera universitaria, en tanto que quienes deseaban solventar pronto sus necesidades económicas,

[27] *El Mensajero del Corazón de Jesús*, año 84, vol. 103, núm. 5, 1 de mayo de 1959, p. 364.
[28] Federación de Escuelas Particulares, 1960, p. 24.
[29] *Seminario de reflexión y pronóstico...*, 1971, p. 8.

eran quienes estudiaban la normal sin tener una verdadera vocación, "mientras buscaban un mejor empleo o seguían otros estudios".[30]

Para reclutar a futuros maestros se insistía en que a los alumnos de 6º de primaria y 3º de secundaria debía hablárseles de las bondades de la carrera magisterial.

> Observen los maestros, en sus respectivos grupos, a aquellos alumnos que manifiesten vocación hacia el magisterio y procuren tener con ellos un mayor trato personal para fortalecer sus ideales. En la explicación de sus lecciones, cuando venga la ocasión procure el maestro hacer resaltar la grandeza de la misión magisterial, aun externando para ello las experiencias de sus propias satisfacciones.[31]

A pesar de que los maestros eran egresados de las normales particulares, los directores de las escuelas se quejaban de la preparación deficiente del maestro seglar. También hacían notar su poca experiencia y vocación, aún más escasas que en el profesorado religioso. No obstante el férreo control que ejercían, argumentaban que los maestros no se apegaban con facilidad a los reglamentos, y esto provocaba constantes fricciones y dificultades.[32]

Para la década de los años setenta, las nuevas disposiciones conciliares encaminaron la labor de muchos religiosos dedicados a la educación hacia otras obras distintas; muchos otros abandonaron la vida religiosa. El descenso en el número de maestros religiosos le fue dando al seglar un papel predominante en los colegios confesionales, tanto por su preparación profesional como por su número mayoritario.[33] A partir de entonces, la apertura de la Iglesia al educador laico posibilitó su participación no en términos de "mal menor", sino "como feliz evolución que ofrece la oportunidad de promover al laico en la Iglesia".[34]

Las características señaladas para el maestro seglar de una escuela particular en la década de los años setenta, y que no difieren de lo que se les exigía con anterioridad, son las siguientes:

- Tener un alto coeficiente intelectual.
- Identificarse con su profesión y profesionalismo.
- Actualizarse en conocimientos técnicos y pedagógicos.
- Tener habilidad para transmitir conocimientos.

[30] Federación de Escuelas Particulares, 1962.
[31] Federación de Escuelas Particulares, 1962.
[32] Mir Araujo, 1970, p. 146.
[33] *Seminario de reflexión y pronósticos...*, 1971, p. 8.
[34] *Estudio de los colegios...*, 1968, vol. II, 1968, p. 88.

- Ser capaces de relación humana con compañeros y alumnos.
- Respetar la filosofía educativa del colegio.
- Tener sentido de la educación, dignidad personal, ecuanimidad, justicia en el trato con sus compañeros y alumnos, accesible y amable.
- Ser una persona disponible y colaboradora.
- Saber recibir instrucciones, llevándolas a la práctica y trabajar en equipo.
- Manifestar carácter e iniciativa en el manejo del grupo.
- Ser creyente y de conducta moral positiva.[35]

Estos requisitos no provienen de su formación académica, sino más bien de sus cualidades morales e intelectuales. Sigue vigente el interés de que el maestro se ajuste a la ideología del colegio, pero no se le pide ninguna acción que tienda a desarrollar su propia iniciativa.

La educación preescolar ha sido considerada tradicionalmente como un coto básicamente femenino (en 1962, 99.4% del profesorado era femenino).[36] En la primaria particular el porcentaje de las mujeres seglares superaba en mucho a los hombres: 78.9% frente a 21.1%,[37] la mujer desarrollaba esta labor, antes de casarse, o como complemento del salario de su esposo. El hombre no veía en esta carrera un futuro promisorio, ni profesional ni económicamente, por lo que sólo algunos cuantos, fundamentalmente religiosos, se dedicaban a ella.

Datos personales de los maestros seglares

Sector	*Hombre (porcentaje)*	*Mujeres (porcentaje)*
Preescolar	00.5	99.4
Primaria	21.1	78.0
Secundaria	42.5	54.7
Preparatoria	57.7	42.2
Comercio	29.1	70.8
Normal	42.4	70.8

En la secundaria, este factor se modificaba con un mayor porcentaje de hombres inmersos en la docencia. A partir de este sector los maestros requerían, para poder enseñar sus materias, de preparación universitaria o

[35] *Centro de Educación y Cultura Ajusco*, s.p.i.
[36] Federación de Escuelas Particulares, 1962, p. 28.
[37] Federación de Escuelas Particulares, 1962, p. 28.

técnica. En la preparatoria era aún mayor el porcentaje de hombres (57.7%), respecto al de las mujeres (42.2%), lo cual puede explicarse por el hecho de que muchos de estos maestros eran pasantes universitarios. La encuesta señala también un mayor número de seglares en las escuelas católicas, con excepción del kínder. La cantidad de religiosos va decreciendo en los rangos superiores de estos planteles. En la suma de los sectores sólo una cuarta parte de los maestros eran religiosos.[38]

El caso de los maestros de preparatoria era diferente. Como ya se apuntó antes, no eran profesores normalistas, sino profesionistas universitarios o pasantes de alguna carrera que dedicaban parte de su tiempo a la enseñanza, ya fuera por vocación o por aumentar sus ingresos mientras terminaban sus estudios. No eran más que empleados que enseñaban a cambio de un salario. En general, estaban mal remunerados y tenían pocos incentivos para progresar. La falta de medios económicos les dejaba poco tiempo para capacitarse o estudiar. El sistema en que se veían inmersos era rígido, con un horario establecido, métodos controlados, con programas ya elaborados que limitaban sus posibilidades de desarrollo personal, de fomentar su iniciativa y de sentirse motivados para buscar una mejor posición. Estos maestros, según las mismas religiosas, tenían muy poca o ninguna preparación pedagógica, ya que en general no se les pedía. Los métodos que empleaban eran los tradicionales, en general memorísticos y verbalistas, y cuyo único fin era cumplir con el programa oficial. No se concedía importancia a las prácticas de campo ni a la investigación. La meta era que el alumno asimilara los conocimientos, como si fuera esponja, de manera que el mejor alumno era aquel que podía repetir, con puntos y comas, aquello sobre lo cual el maestro había disertado. Otro problema que agobiaba a los maestros preparatorianos era su calidad de "niñeras", pues tenían que lidiar con alumnos que en muchas ocasiones asistían a la escuela no tanto por un afán de superación, sino por una presión de tipo familiar y social.[39]

Personal directivo

La falta de personal capacitado se extendió también a la dirección y administración de los colegios: rectores, directores, prefectos y administradores.[40] Los ejecutivos de los colegios eran, en general, los religiosos o monjas elegidos de entre aquellos con mayores facultades para desempeñar estos

[38] Federación de Escuelas Particulares, 1962, p. 35.
[39] Véase Cámara, 1970, p. 3.
[40] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, pp. 17-18.

cargos, que raramente estaban descritos específicamente. La obtención de estos empleos era determinada por las apremiantes necesidades de los colegios y por la disponibilidad de personal.[41] La mayor parte de los directivos escolares, tanto académicos como administrativos, carecían de una formación que los hiciera aptos para desempeñar dichos trabajos. La constante movilización de que eran objeto entre una escuela y otra, impedía que adquirieran la práctica suficiente o que pudieran transmitir sus experiencias a las personas que los sucedían.

La estructura piramidal de la escuela hacía que el director tomara las decisiones sin tener en cuenta las opiniones de los maestros, alumnos y padres de familia. El diálogo y contacto entre los profesores y los dirigentes era mínimo, y también era mínima la relación entre éstos y las familias.

La posibilidad de emplear a seglares en puestos directivos es muy reciente; de hecho se dio a partir de la década de los años setenta, y sólo en algunas escuelas. Los jesuitas señalan, por ejemplo, que si el colegio requería un prefecto de disciplina y había alguien disponible entre el personal religioso, aun frente a seglares con mejor preparación, se le daba tal atribución. Sin embargo, si entre el personal no existía alguien apto, el puesto se dividía entre dos seglares.[42]

Según la encuesta a que hemos hecho referencia, la proporción de directores religiosos y seglares en 1962 era la siguiente:[43]

Directores	*Proporción religiosos/seglares (porcentaje)*
Religiosos varones	15.62
Religiosas mujeres	63.39
Seglares varones	7.14
Seglares mujeres	13.83

A últimas fechas, en algunos colegios estas funciones se han tratado de especificar en leyes y normas que siguen siendo ambiguas. Así por ejemplo, el director de una escuela religiosa para varones tiene estipuladas entre sus funciones: "Estimular y ayudar a los alumnos a que consigan el desarrollo integral en su aspecto académico, humano y religioso." Además,

[41] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, pp. 30-31.
[42] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, p. 29.
[43] Federación de Escuelas Particulares, 1962, p. 5.

debe dar importancia "a la relación con los maestros, consciente de que de ellos depende fundamentalmente la formación del alumnado y el prestigio del colegio". También procurará evitar problemas de tipo laboral.[44]

En la IV Jornada de la Federación de Escuelas Particulares se describió de la siguiente manera el papel del director:

> El Director de una escuela no goza de toda la autoridad que la íntegra sociedad reclama para su funcionamiento por el mero hecho de cumplir con los requisitos humanos, pedagógicos y legales, eso simplemente lo capacita para que en él pueda residir la autoridad. Luego ésta no es en él propia, sino autoridad delegada. Delegada en el orden legal por quien ha prescrito la ley, delegada en el orden moral por los padres de familia, en quienes con natural e inalienablemente radica la facultad educativa.[45]

Esta posición implicaba una modernización en cuanto al concepto absoluto de la autoridad. A éste se le impuso una connotación más democrática, aunque en la práctica siguió procediéndose como antes.

El prefecto de disciplina, cuando lo había, tenía como función cuidar de la buena educación de los alumnos, del orden y la disciplina, de organizar las clases y actos del colegio, de fomentar la unión entre los profesores, el contacto entre las familias y era, además, el encargado de fijar las calificaciones.[46] El prefecto o director de estudios era quien tenía a su cargo todo lo relacionado con maestros, libros, alumnos, exámenes, temarios y materias.[47] Los padres espirituales se encargaban de todas las actividades religiosas del plantel y eran consejeros de los alumnos.[48]

Las normales

Debido a la falta crónica de personal docente, las escuelas particulares decidieron crear sus propias normales. Desde 1925 existían en el país siete normales pertenecientes a particulares y otras doce a instituciones oficiales, donde se preparaban maestros y otros profesionistas. Estas escuelas sólo contaban con 913 alumnos. Independientemente de ellas, se sabe que en los seminarios y conventos se daba preparación magisterial, sobre todo

[44] *Centro de Educación y Cultura Ajusco*, s.p.i.
[45] Federación de Escuelas Particulares, 1963-1964.
[46] *Normas pedagógicas de los colegios de la Compañía de Jesús*, 1954, pp. 19-22.
[47] *Normas pedagógicas de los colegios de la Compañía de Jesús*, 1954, pp. 17-18.
[48] *Normas pedagógicas de los colegios de la Compañía de Jesús*, 1954, pp. 23-24.

en las órdenes dedicadas por entero a la enseñanza, si bien no era reconocida oficialmente.[49] Con el paso de los años se fueron estableciendo otras instituciones similares, hasta que en 1950 recibieron gran empuje por parte de la iniciativa privada y de la Iglesia. Este crecimiento se debió, en parte, a la preocupación por contrarrestar la formación recibida en las normales oficiales, donde eran "preparados concienzudamente para la siembra del comunismo", según afirmaban los aterrados católicos de esa época. Otra causa fue la actitud complaciente de las autoridades oficiales que no pusieron trabas al creciente desarrollo de las instituciones educativas privadas. De 16 normales que funcionaban en 1950, el número se incrementó a 30 en 1952, en cambio, el número de normales oficiales no aumentó.[50] En 1956, el país contaba con 33 escuelas oficiales y 35 particulares. A pesar de estas cifras, la realidad era que de las normales particulares egresaba un número muy reducido de maestros, por ser instituciones muy pequeñas. Un dato de 1959 señala que de las particulares sólo salieron 215 maestros, mientras que, en las oficiales, recibieron su título 1 170 maestros, gracias sobre todo al gran plantel de la Escuela Nacional de Maestros.

En 1966 había normales particulares del calendario tipo "A" (febrero a noviembre) en Chiapas (una para maestros de primaria), Distrito Federal (diez normales preescolares, 24 normales primarias), Estado de México (una primaria), Guanajuato (siete primarias), Michoacán (tres primarias), Morelos (tres normales preescolares y dos primarias), Puebla (dos normales preescolares y nueve primarias), San Luis Potosí (una preescolar y dos primarias), Veracruz (cuatro normales primarias). Del calendario tipo "B" (septiembre a junio), en Aguascalientes (una primaria), Coahuila (dos preescolares y seis primarias), Chihuahua (dos primarias), Guerrero (una primaria), Jalisco (una normal preescolar y seis primarias), Nuevo León (cuatro primarias), Tamaulipas (tres normales primarias), Yucatán (una primaria) y Zacatecas (una primaria).[51]

En 1971, en el Distrito Federal existían once escuelas normales de preescolar (una más que en 1966) y las mismas 24 normales para primaria:

Normal para educadoras 1971[52]

Escuelas	*Alumnos*	*Promedio de alumnos*
Particulares 11	1 832	166
Oficiales 1	604	604

[49] SEP, *Noticia estadística sobre la educación pública en México*, 1925, tabla XXXV.
[50] SEP, *Acción educativa...*, 1952-1954, p. 198.
[51] Muñoz Batista. 1969. pp- 73-74.
[52] *Christus*, año 36, núm. 427, junio de 1971, p. 60.

Normal para maestras

Escuelas	*Alumnos*	*Promedio de alumnos*
Particulares 24	4 821	200
Oficiales 1	3 378	3 378

Estas cifras señalan un bajo número de educadoras en formación en las normales particulares, aunque el número de esas escuelas fuera mayor. La intención de éstas era la de incorporarlas a los mismos planteles particulares y así evitar tener que contratar empleadas extrañas procedentes de la escuela oficial.

El cuadro siguiente nos muestra la participación real de los alumnos en la educación normal. Toma en cuenta únicamente a la normal primaria urbana y a la normal para educadoras, donde la enseñanza privada tiene verdadera representación. Con estas cifras se puede apreciar que la participación de la iniciativa privada en la formación de maestros es de, aproximadamente, una tercera parte en relación con la escuela pública:

Normal primaria urbana[53]

Matrícula absoluta

Federal	*Estatal*	*Particular*	*Mixta*	*Nacional*
4 837	12 935	10 569	2 574	30 915

Normal de educadoras

Matrícula absoluta

Federal	*Estatal*	*Particular*	*Mixta*	*Nacional*
4 281	1 112	2 412	155	7 960

[53] Centro de Estudios Educativos, 1968, p. 16.

Estudios superiores

La Escuela Nacional de Maestros (fundada en 1924) contaba, en su normal superior, con especialidades en artes plásticas, biología, dibujo técnico de precisión, educación cívica y social, física y química, francés, geografía, historia, inglés, lengua y literatura, matemáticas, pedagogía, psicología educativa y talleres. De sus aulas salía el mayor número de maestros de secundaria. Por su parte la Escuela Normal de Especialización de la SEP impartía las especialidades para niños atípicos, con trastornos en la audición y el lenguaje, ciegos, lisiados del aparato locomotor, menores infractores, y aun adultos delincuentes.[54]

Además del Distrito Federal, en 1966 se registraron escuelas normales superiores en los estados de Guanajuato, Puebla, Tlaxcala, Baja California, Coahuila (dos), Guerrero, Jalisco, Nayarit y Nuevo León (2). La de Guanajuato únicamente admitía a mujeres e impartía dos especialidades: la de lengua y literatura, que contaba con seis matriculadas y la de pedagogía con 25. En Puebla existió una normal superior de sostenimiento federal y otra particular, perteneciente al Colegio Benavente; esta última era mixta, contaba con 576 alumnos y tenía especialidades en biología, física y química, matemáticas, orientación vocacional, psicología educativa, lengua y literatura, pedagogía, historia, geografía, educación cívica e inglés.[55]

Las normales superiores particulares que funcionaban eran: en Coahuila, la Medina Hernández, con matrícula de 128 alumnos; en Jalisco, la Normal Superior Nueva Galicia, con especialidades en artes plásticas, biología, educación cívica y social, física y química, geografía, historia, inglés, lengua y literatura españolas, matemáticas, pedagogía, psicología educativa y orientación vocacional; era mixta con una inscripción de 363 alumnos.[56] En Nuevo León funcionó la Escuela Normal Superior de la Universidad Labastida, en Monterrey, con una matrícula de 30 alumnos.[57]

La creación de la Normal Superior de la Federación de Escuelas Particulares (FEP) fue muy importante, puesto que se estableció cuando las autoridades educativas empezaron a exigir títulos oficialmente reconocidos. La mayoría de los maestros de las escuelas católicas, sobre todo las monjas, carecían de dichos documentos pues consideraban que, por las ideas transmitidas en las normales oficiales, era "moralmente imposible" adquirir el título en ellas.[58] En 1942 el padre Joaquín Cordero, con ayuda de la

[54] Muñoz Batista, 1969, pp. 73-74.
[55] Muñoz Batista, 1969, p. 80.
[56] Muñoz Batista, 1969, p. 85.
[57] Muñoz Batista, 1969, p. 87.
[58] Cervantes Ibarrola, 1976, p. 6.

madre Concepción Solís, fundadora y superiora general de las religiosas del Verbo Encarnado y del Santísimo Sacramento, fundaron la Normal para Educadores, la Normal para Maestros de Primaria y Preparatoria, y en abril de 1945 la Normal Superior de la Federación de Escuelas Particulares, para egresadas de las normales católicas. Como señalo un miembro del Episcopado mexicano: "gracias a estos planteles, la educación católica se salvó, al contar con instituciones propias para la formación de esas maestras." En 1966 tenía 214 alumnos e impartía especialidades en biología, geografía, educación cívica, física y química, historia, inglés, lengua y literatura, matemáticas, orientación vocacional, pedagogía y psicología educativa.[59]

Los salesianos fundaron en 1972 el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, con especialidades en pedagogía y psicología, incorporado a la Secretaría de Educación. Sus puertas estaban abiertas a todo tipo de personas, aunque su objetivo principal era la asistencia de religiosos y religiosas.[60]

El cuadro siguiente señala la matrícula de las normales particulares superiores en relación con las del sistema educativo.

Normal superior.[61] Matrícula absoluta

Federal	*Estatal*	*Particular*	*Mixta*	*Nacional*
5 741	1 646	1 594	2 513	11 494

Esta participación representaba 15% del total, número suficiente para cubrir la demanda de las secundarias y preparatorias particulares, que representaban un porcentaje similar.

El crecimiento de las normales particulares comenzó a preocupar a las autoridades desde el sexenio de Adolfo López Mateos, cuando se les prohibió expedir títulos a sus egresados, mientras éstos no consiguieran trabajo retribuido en las mismas escuelas particulares. Esta medida coincide con las presiones ejercidas ante el gobierno por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación desde 1943, con el propósito de proteger de la competencia a los egresados de las normales oficiales, y hacerles creer a sus agremiados que estaba pendiente de todas sus demandas.[62]

[59] Muñoz Batista, 1969, p. 77.
[60] *Salesianos: 60 años...*, 1955, p. 81.
[61] Centro de Estudios Educativos, 1968, p. 17.
[62] *Señal*, núm. 478, 20 de febrero de 1964, p. 4.

En 1975 hubo un nuevo intento para limitar a la normal particular. La Secretaría de Educación Pública negó la incorporación a escuelas normales privadas de nueva creación, a la vez que limitó el número de grupos de alumnos en las ya existentes. Para justificar esta restricción, adujo que los normalistas egresados de las oficiales se quedaban sin plaza por su número excesivo, y que, como gozaban de "cierta prioridad", no quedaban plazas para los egresados de las particulares. Esto, desde luego, era una forma más de evitar el crecimiento de las instituciones privadas y su influencia en el campo educativo, a la vez que obstaculizaba la proliferación de las escuelas confesionales.

En 1979 aumentó el temor de que las normales particulares desaparecieran, al fundarse la Universidad Pedagógica Nacional. De inmediato se pensó que la Secretaría de Educación podría modificar la situación jurídica de aquéllas, aunque la Secretaría precisó que "no habría ningún cambio" y que las normales seguirían con su funcionamiento habitual. Sin embargo, ese mismo año se volvió a limitar el número de grupos que cada normal particular podría abrir, y se fijó la matrícula tope permitida para el primer año. Esta disposición nuevamente se basaba en el argumento de un excedente en la formación de maestros para el ciclo 1982. Pero, en contraposición a éste, la Confederación Nacional de Escuelas Particulares calculaba que cuando menos se necesitaban 20 000 maestros nuevos cada año, debido al incremento de la población; por su parte, la SEP sólo estimaba un incremento de 5 843 plazas, lo que a todas luces resultaba desproporcionado. Las normales particulares hicieron notar que realmente no existía problema de ocupación de sus egresados, pues los absorbía la demanda de sus propias escuelas. La Confederación Nacional de Escuelas Particulares hizo varios llamados a la Secretaría de Educación, a nombre de las normales particulares, para que revocara dicha prohibición, pero sin resultados.[63]

En abril de 1982 se llevó a cabo el Primer Congreso Nacional de Normales Particulares, donde se insistió en su papel como muestra de la "democracia que reina en nuestra patria", retórica que disfrazaba el enojo ante las restricciones impuestas por el gobierno. Sus asistentes se consolaban diciendo que la normal particular era "un lugar de privilegio en la construcción de los forjadores de los hombres del mañana". Pero, sobre todo, los educadores pertenecientes a la Confederación manifestaban una intención deci-

[63] Carta a Eliseo Mendoza Berrueto, secretario de Educación Superior de la SEP, 27 de julio de 1979, en *Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares*, año VIII, núm. 91, septiembre de 1979, p. 18. Otra carta similar se envió el 5 de julio de 1979 *(Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares)*, año VIII, núm. 89, julio de 1979, pp. 9-12.

dida de no dejarse eliminar por el Estado. En dicho congreso se plantearon los nuevos objetivos de la educación normal particular, cuyo punto medular era la formación de un maestro con preparación técnica, pedagógica, científica y filosófica, que fuera "capaz de lograr en el alumno una conciencia crítica, que viva y propicie la plenitud de la persona humana, un objetivo acorde con las nuevas líneas de la Iglesia, e indispensable como agente de cambio".[64] A partir de esas fechas no se han creado normales nuevas, de manera que su número sigue siendo limitado, no por voluntad de la iniciativa privada, sino por decisiones de la autoridad.

Sueldos

El trabajo del maestro no se catalogaba por su función laboral, sino por el servicio que implicaba, y por lo tanto, era "indigno" que quien lo ejercía pugnara por cuestiones de salario o paga. El profesor debía ser un apóstol, maestro por vocación y su meta debía consistir única y exclusivamente en transmitir conocimientos siempre imbuidos de espiritualidad. Desde siempre su salario fue muy bajo. Así lo señalaba un periódico de principios de siglo cuando comentaba que, el maestro "a regañadientes les enseña más bien 'algo de todo' (arreglado que no come)".[65]

Algunos otros datos recabados en el Archivo Histórico de la SEP hablan de los sueldos que se pagaba al magisterio en la década de los años treinta. Por ejemplo, en la Escuela Inglesa, los maestros percibían entre 100 y 170 pesos al mes.[66] Con base en el contrato colectivo de la Escuela Álamos, se pagaba a los profesores de planta, por cuatro horas diarias, 100 pesos al mes; por cinco horas, 123 pesos; a las educadoras, por tres horas, 25 pesos; a los maestros de materias especiales como idiomas, cultura física, música, teatro y artes plásticas, 20 pesos por dos horas a la semana, y las horas extra a razón de 8 pesos.[67] Los docentes de la Escuela García Conde se quejaban en 1938 de que sólo se les pagaban 60 pesos al mes, a pesar de que el secretario de Educación había fijado la cuota mínima para maestros de grupo en las escuelas particulares en 120 pesos. Los datos de las escuelas particulares son muy escasos, pues en las estadísticas pocas veces se les dedican

[64] *Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares*, año X, abril-mayo de 1982, s.p.

[65] *La Vanguardia*, 16 de octubre de 1921, núm. 20, p. 1.

[66] AHSEP, Escuela Inglesa, 24-8-1-23.

[67] Contrato colectivo celebrado entre el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza de Escuelas Particulares y la Escuela Álamos, 1928, AHSEP, caja 2068.

renglones diferenciados. No obstante, es conocida su proverbial penuria y el pobre salario que se pagaba al profesorado, salario inferior, incluso, al que percibían –y aún perciben– los maestros de las escuelas oficiales.

En las instituciones confesionales, por lo general los religiosos no eran remunerados o, si se les pagaba, su salario estaba por debajo del mínimo obligatorio; en muchos casos este salario era administrado por su comunidad. El sueldo del seglar también estuvo siempre cerca del límite inferior de los de cualquier profesionista. Los mismos jesuitas reconocieron (no porque hayan sido los únicos, sino porque fueron los únicos que sí se autocriticaron) que "no siempre" pagaban "a profesores seglares empleados salarios de acuerdo con la justicia social".[68]

El cuadro siguiente señala, para 1954, los salarios máximos, y mínimos de los maestros en los diferentes niveles escolares:

Salarios magisteriales
(*en pesos*)[69]

Sector escolar	*Mínimo*	*Máximo*	*Promedio*
Preescolar (mensual)	200	1 200	590.85
Primaria horario continuo (mes)	200	2 000	689.17
Primaria horario discontinuo (mes)	400	1 500	927.80
Primaria por hora	8	25	14.36
Secundaria por hora	10	30	19.09
Preparatoria por hora	15	30	21.85
Comercio por hora	10	30	16.95
Normal y educadoras por hora	15	30	19.95
Otras escuelas	18	35	24.75

Al respecto, el Centro de Estudios Educativos concluyó que no había correspondencia entre las colegiaturas cobradas y los sueldos pagados, y que en muchos casos los sueldos de los maestros resultaban inferiores al salario mínimo establecido, como en el caso del Distrito Federal, que en 1954 era de 645 pesos mensuales.[70]

[68] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, p. 33.

[69] Un albañil de la industria ferrocarrilera ganaba 768.00 pesos al mes en el Distrito Federal, y un maquinista 476.70 pesos. El salario mínimo fijado en 1934 para el Distrito Federal, era de 45.00 pesos al mes (*Memorias de la Comisión Nacional del Salario Mínimo*, México, 1934).

[70] Muñoz Izquierdo, 1966, p. 62.

Con los datos de la encuesta de la FEP sabemos que, para 1960, un maestro de escuela confesional ganaba de 330 a 1 500 pesos mensuales, en tanto que un chofer ganaba de 500 a 5 000 pesos mensuales, y una secretaria de 300 a 5 000 pesos. El salario mínimo para un obrero, en el Distrito Federal, era de 769 pesos.[71]

Para 1964, los sueldos mensuales promedio para las escuelas católicas, seguían por debajo de los mínimos, ya que en la capital éste era de 961.60 pesos.[72]

Sueldos mensuales en las escuelas católicas
(*en pesos*)[73]

Escuela tipo	*Preescolar*	*Primaria*
A	774.25	80.00
B	680.35	1070.34
C	697.38	638.24
D	350.00	671.39

Debe observarse que las escuelas de tipo B, sector medio, pagaban más que las A, en las que se cobraban colegiaturas más altas; también se pagaba mejor a los maestros de las escuelas gratuitas de primaria tipo D, que a los de las de tipo C, sector medio bajo.

En los últimos documentos emitidos por la Iglesia se observa tanto un interés por remediar esta situación como por separar la acción apostólica del maestro de su trabajo académico, el cual debería ser justamente retribuido. Un documento de 1977 señala:

> Los derechos de las personas que las integran [las escuelas] deben ser salvaguardados con verdadero sentido de justicia. Ya sea que se trate de intereses materiales o de condiciones sociales o morales que permitan el desarrollo profesional al principio enunciado con el Concilio Vaticano II que encuentra aquí una particular aplicación: "aprendan los fieles a distinguir con cuidado los derechos y deberes que les conciernen por su pertenencia a la Iglesia y los que les competen en cuanto miembros de la sociedad humana".[74]

[71] *Boletín Mensual Informativo del* CEE, octubre 15 de 1966, p. 22.

[72] Joffrey Bortz, "El salario obrero en el D.F., 1939-1975", en *Investigación Económica*, Facultad de Economía, UNAM, núm. 4, octubre-diciembre de 1977, p. 1.

[73] Muñoz Izquierdo, 1966, p. 62.

[74] *La escuela católica...*, 1977, p. 37.

La Secretaría de Educación Pública también se preocupó por este aspecto, y el 31 de diciembre de 1979 publicó la lista de salarios mínimos para maestros de primaria de escuelas particulares. En ésta señaló como mínimo más bajo el de 139 pesos diarios para los estados de Querétaro, Oaxaca (en la Mixteca) y la región central de Chiapas. Los más altos fueron de 277 para el estado de Baja California, y de 251 pesos para el Distrito Federal.[75]

En general, los maestros de las escuelas particulares se conformaban con los salarios que percibían y hay muy pocos casos de quejas. Esto pudo deberse a la falta de medios de presión, sindicales o de otro tipo, que les ayudaran a plantear sus demandas. El archivo de la SEP registró el caso aislado de la Escuela Copan Internacional de San Mateo Tecoloapan, Estado de México, en que el plantel renunció en masa debido a que no recibieron su aumento de sueldo en 1976.[76]

El maestro y el Estado

La relación del maestro de la escuela particular con las autoridades oficiales ha sido de subordinación a las disposiciones de estas últimas. Sin embargo, la situación no siempre ha sido armoniosa.

Un ejemplo de esto lo tenemos en épocas de persecución religiosa. Entonces los maestros se vieron presionados por el gobierno para firmar declaraciones en que decían no ser practicantes de ninguna religión. Éstas eran del tenor siguiente: "Declaro categóricamente que no profeso la religión católica ni otra alguna [...] Declaro categóricamente que no practicaré ninguna observancia religiosa, ya exterior, ya interior, de la religión Católica Romana, ni de otra alguna."[77] Según dice el padre Cervantes Ibarrola,

[75] *Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares*, año IX, núm. 95, 1979, p. 17.

[76] AHSEP, caja 1669.

[77] Cervantes Ibarrola, 1976, pp. 6-7. Existen en los archivos dos declaraciones de la época cardenista. Una decía:

Nombre del maestro.....

Casado o soltero..... Edad..... Normalista.....

I. Declaro que quiero obedecer y hacer que sea obedecido el artículo III de la Constitución.
II. Declaro que quiero apoyar los fines de la educación socialista y las instituciones y al Gobierno de la República al implantar dicha educación en las escuelas.
III. Declaro que estoy dispuesto a propagar sin reservas los postulados y principios del socialismo que apoya el Gobierno Nacional.
IV. Declaro categóricamente que no profeso la religión Católica ni otra alguna.
V. Declaro categóricamente que combatiré con todos los medios los dogmas del clero católico y de otras religiones.

parece que hacia fines de los años treinta, el padre Joaquín Cordero, avalado tal vez por el arzobispo Luis María Martínez, hizo una consulta a Roma y le contestaron en el sentido de que la referida declaración podía firmarse en conciencia, puesto que se trataba de "un trámite, por demás injusto, con el cual no se engaña a nadie y que la misma Secretaría no urge ni toma en cuenta".[78]

Los maestros maristas relatan este suceso en las páginas de su historia:

> En diciembre de 1932, en plena época de exámenes, el Secretario de Educación hizo saber a los directores de escuelas que habían solicitado su incorporación, se presentaran a la mayor brevedad en las oficinas de la SEP, con todos sus maestros. Debían firmar los componentes del cuerpo docente un documento en el que aseguraban no pertenecer al estado sacerdotal o religioso, y mostrar personalmente la documentación que les acreditaba sus estudios profesionales y su práctica docente [...] Nuestros lectores no se imaginan "el carnaval" que desfiló por los largos corredores de la SEP durante todo el mes de diciembre. Los profesores de las 204 escuelas particulares que eran religiosos en su mayoría, debían presentarse suficientemente "disfrazados" para probar lo contrario. Los primeros lo consiguieron fácilmente endilgándose un traje un poco mas claro, y, por esta sola vez, calcetines de color. Lo difícil fue para las monjas, la mayoría habían conservado sus hábitos hasta hacía pocos meses y sólo poseían vestidos negros [...] Tuvieron que acudir a toda prisa con sus amigas o ex alumnas para que las vistieran a la moda y las maquillaran debidamente [...] el trabajo fue excelente, y en más de una ocasión algún funcionario exclamó: "Hermana, la felicito, su disfraz es perfecto."[79]

VI. Declaro categóricamente que no practicaré ninguna observancia religiosa, ya exterior, ya interior, de la religión Católica Romana ni de otra alguna.

Firma del maestro.

El Inspector Federal de Educación abajo firmado, da fe de que la firma anterior es la que el mencionado maestro usa en sus asuntos oficiales.

Firma aprobada por el inspector.

Director de Educación Federal [p. 97].

Otra declaración decía así: "Declaro que acepto incondicionalmente el programa de la escuela socialista y que lo difundiré y defenderé: declaro que soy ateo, enemigo irreconciliable de la Iglesia Católica, Apostólica y Romana: que me esforzaré por destruirla, liberar la conciencia de la ligadura de cualquier culto religioso y que estoy dispuesto a combatir al clero en todas partes siempre que sea necesario" (citado por Villaseñor García, 1977, p. 169).

La forma 4-1, que actualmente se sigue firmando, establece: "El suscrito profesor de (materia que imparte), del colegio (nombre), declara bajo protesta de decir verdad, que no es ministro de culto religioso alguno, ni está ligado directa o indirectamente con las instituciones a que se refiere el artículo 37 de la Ley Orgánica de la Educación Pública, sustenta la ideología requerida por el Estado en materia educativa" (SEP, 1932, p. 276).

[78] Cervantes Ibarrola, 1976, pp. 6-7.

[79] *Los hermanos maristas...*, 1982, pp. 239-240.

Desde los años treinta se exigió también que los profesores de historia, geografía, lengua nacional y civismo fueran mexicanos, "porque éstos están mejor percatados que un extranjero de cuáles son los problemas en los que precisa insistir y cuál es la orientación que conviene dar a la niñez".[80] Los inspectores de la SEP solían entrevistarse con los maestros de dichas materias –todavía en la década de los años setenta– para saber cuál era su opinión acerca de ciertos temas y de algunos personajes históricos tales como Juárez o Cortés, a la vez que daban al maestro una pequeña cátedra sobre la forma en que debían tratar dichos temas y personajes. Era una manera de imponer sus criterios a todos los maestros.

[80] SEP, 1933, pp. 125-126.

9. LA CLIENTELA DE LA ESCUELA PARTICULAR

La educación privada y la minoría selecta

La educación privada en México fue un claro ejemplo del fenómeno de reproducción de estructuras: es decir, se le consideraba un factor importante en la transmisión de "órdenes" sociales, que en ocasiones resultaban desiguales e injustos. La educación privada permitió que grupos de altos ingresos conservaran y mejoraran su situación de privilegio, al continuar en poder de los puestos de más jerarquía y remuneración en la esfera privada y, en muchos casos, también en la pública.[1] Víctor Urquidi señaló que la enseñanza privada, en algunos casos, "actuó como filtro social o sea que constituyó una barrera de acceso la educación y en consecuencia contribuyó a las inequidades del sistema educativo".[2]

Es indudable que la educación oficial no ha sido tan eficiente en la transmisión de valores, símbolos e ideología, como lo fue la escuela privada en sus diferentes modalidades.

Esta función reproductora de la escuela privada tuvo su origen en la familia, que determinaba el tipo y grado de educación que un individuo podía aspirar a recibir. La posición socioeconómica de la familia era el factor determinante de los alcances educativos del hijo, que a su vez se relaciona con las características de la comunidad en la que desarrollaba sus primeros estudios.[3]

El hecho de que en una familia todos sus miembros tuvieran cierto grado de escolaridad, una vivienda digna, alimentación adecuada y padres deseosos de que sus hijos estuvieran "bien preparados" influyó notablemente en el éxito escolar, tanto académico como de permanencia en el plantel. Los privilegiados por la situación de sus padres podían dedicar gran parte de su niñez y juventud únicamente a las labores escolares; y esto necesariamente redundó en su mejor preparación.

[1] Véase Medellín, 1973, p. 8.
[2] Víctor Urquidi, citado en Brodersohn, 1978, p. 37.
[3] Mir Araujo, 1970, p. 17.

El "elitismo" con que generalmente se caracterizó a las escuelas particulares se debió a los métodos selectivos que emplearon para reclutar a sus alumnos. En la mayoría de los casos la selección era indirecta: se derivó del pago de colegiaturas, en ocasiones muy altas, ya que en México esas escuelas no contaban con subsidios estatales. En otros casos, la exclusividad del plantel se basaba en un nivel académico alto. Los aspirantes tenían que presentar exámenes de admisión bastante rigurosos que aseguraban alumnos académicamente "sin problemas". En algunas de esas escuelas se llegaba a exigir, además del español, o en lugar de éste, el dominio de otro idioma. También la selección del alumnado se determinaba ocasionalmente por la pertenencia a una determinada nacionalidad o grupo religioso.

El exclusivismo o la discriminación clasista que les fueron adjudicados crearon una imagen estereotipada de la educación particular, que en realidad sólo correspondió a un grupo de escuelas, quizá las más conocidas y famosas, como las instituciones de las órdenes ya mencionadas, y las fundadas para extranjeros y las bilingües laicas, entre otras. Algunas reconocieron esta deficiencia en sus planteles. Los jesuitas aceptaron que

> No puede negarse el carácter elitista de toda nuestra educación, no sólo en el sentido de dejar fuera del alcance de nuestros sistemas educativos a amplios sectores de nuestra población, sino en su orientación interna y en su contenido, divorciado de los intereses y preocupaciones de las grandes mayorías de donde proviene el grueso del alumnado que concurre a nuestras escuelas.[4]

Durante los años veinte, época de oro durante la que florecieron las escuelas confesionales, su población escolar se conformó con "la élite económica y social de México". Entre sus objetivos estaba el de formar guías, auténticos líderes que continuaran con la tradición religiosa y de clase. Para ello tenían la estrategia de "apostarse en el desfiladero por donde tenía que pasar el contingente de futuros líderes de la sociedad tradicional". Esta acción deliberada para captar a los posibles dirigentes sociales favoreció la sobrevivencia tanto de sus intereses ideológicos como de clase.[5]

En su historia, los lasallistas hicieron recuento de los alumnos internos del Colegio Francés en sus primeros tiempos, subrayando con especial énfasis su procedencia y posición sociales en los siguientes términos:

> La población escolar no es homogénea porque se reclutaba en casi todos los estados del país [...] De la capital llegaban los niños de las mejores familias o cuyos padres habían ocupado puestos públicos importantes tales como Presidente de la República o Presidente Interino, Ministros, Embajadores, Directores

[4] *Seminario de reflexión...*, 1971, p. 7.
[5] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 164.

de Consulados, Directores de Bancos, Gobernadores, etc. [...] Del interior llegaban principalmente hijos de comerciantes, industriales, ingenieros, médicos, hacendados.[6]

Aunque no se dieron nombres, se sabe que tales afirmaciones son ciertas. Años más tarde, los hijos de estos personajes siguieron asistiendo a los colegios particulares.

Los alumnos de esas escuelas eran descritos por sus maestros como "bien conservados, muy corteses, inteligentes, desarrollados, fácilmente llevados a la piedad", aunque no dejaban de señalarles sus defectos, como "carácter bastante egoísta, faltos de energía y de voluntad, de temple, consecuencia del hábito del bienestar, de la extrema facilidad que tenían de poder contentar sus caprichos y la debilidad reconocida de sus padres, particularmente de la mamá", y concluían que "poco se puede cambiar a este retrato, 55 años después" de la fundación de la escuela.[7]

Con objetivos semejantes, aunque con distinto matiz, el elitismo se encontró también en las escuelas multiculturales, donde, con métodos ajenos a los nacionales y contenidos educativos muy particulares, se reproducían las finalidades educativas de otras culturas.[8]

La educación privada "popular"

Si bien era muy conocido el carácter aburguesado de la educación privada, sería injusto que se le atribuyera este calificativo a todo su conjunto, puesto que la educación particular no era una, ni única, sino que la formaban innumerables tipos de escuelas con finalidades y objetivos diferentes. Para su análisis, no puede ser vista como un bloque monolítico. Calificarla de reproductora de comportamientos y de privilegios puede hacerse, y con razón, sobre todo la dirigida a las clases sociales media alta y alta. En cambio, existió otro tipo, también confesional, cuyas metas, además de las meramente educativas y religiosas, no era formar líderes sociales, sino a los grupos que habían de seguirlos. A esas escuelas, que funcionaban en todo el país, concurrían grupos de bajos ingresos.

Si nos referimos al renglón de colegiaturas —quizá la forma de selección más común—, hay que recurrir al estudio realizado por la Federación de Escuelas Particulares que dividió a las escuelas confesionales del Distrito Federal, pertenecientes a esa Federación, en cuatro categorías (A, B, C y D), de acuerdo con el monto de las colegiaturas:

[6] *La Salle...*, 1982, pp. 21-25.
[7] *La Salle...*, 1982, p. 26.
[8] Véase el cap. 11: "Enclaves en México. Las escuelas multiculturales."

Colegiaturas anuales con inscripciones incluidas
(*en pesos*)[9]

	Categorías			
Sector	*A*	*B*	*C*	*D*
Preescolar	1 180 a 1 878	620 a 1 090	15 a 590	Gratuita
Primaria	1 521 a 2 547	912 a 1 495	190 a 862	Gratuita
Secundaria	1 855 a 3 592	1 011 a 1 745	400 a 960	Gratuita
Comercio	1 652 a 3 468	1 016 a 1 403	420 a 952	No hay
Preparatoria	2 103 a 5 165	1 650 a 1 960	No hay	No hay
Normal	1 851 a 2 389	420 a 1 850	No hay	No hay

Distribución de las escuelas católicas del Distrito Federal
por tipos en los diferentes sectores educativos[10]

	Tipos					
Sector	*Preescolar*	*Primaria*	*Secundaria*	*Ens. técnica*	*Preparatoria*	*Normal y comercial*
A	28	23	28	10	15	10
B	53	53	40	17	18	10
C	86	33	37	24	-	-
D	11	27	6	2	-	-
Total	178	236	111	53	33	20

Distribución de los alumnos en los cuatro tipos de planteles[11]

	Tipos					
Sector	*Preescolar*	*Primaria*	*Secundaria*	*Ens. técnica*	*Preparatoria*	*Normal y comercial*
A	3 382	4 371	5 718	762	968	868
B	2 748	24 136	6 255	1 193	1 584	952
C	6 113	37 528	5 083	1 714	-	-
D	288	6 485	1 148	198	-	-
Total	12 531	72 520	18 204	3 867	2 552	1 820

[9] Federación de Escuelas Particulares, 1962.
[10] Federación de Escuelas Particulares, 1962.
[11] Federación de Escuelas Particulares, 1962.

A fines de los años sesenta, para los niveles económicos medio y bajo la mayor concentración escolar en las escuelas confesionales se encontraba en los niveles de primaria y en el grupo C. Para dichos niveles la educación particular era más "democrática", pues contaba con escuelas gratuitas. Sin embargo, para la secundaria, enseñanza comercial, normal y preparatoria, las escuelas se concentraban en los grupos A y B, es decir, en los de más alto sector económico. La preparatoria y la normal estaban limitadas exclusivamente a esta última clasificación, de manera que la educación particular en su sector medio superior no permitía el acceso a las clases menos favorecidas. En relación con la tan pregonada exclusividad, ésta se encontraba precisamente en el tipo de escuelas A y B, y en las escuelas para extranjeros y bilingües que la encuesta no toma en cuenta.

En otro estudio posterior (1978-1979) se encontró que, de las 687 escuelas encuestadas, 37.7% decían proporcionar sus servicios al medio socioeconómico bajo, 24.6% se fundaron con el objetivo de servir a un medio más humilde, aunque la realidad económica las había obligado a dirigirse a núcleos un poco más altos para poder mantenerse; 17.8% se dedicaban al medio económico alto, y 19.1% no contestó. Según esta respuesta, por lo menos 62.3% de las instituciones encuestadas atendían a la población de bajos recursos.[12]

La ubicación de las escuelas

La diferencia entre la vida rural y la vida urbana también se manifestó en la localización de las escuelas. El crecimiento desigual de las zonas urbanas en relación con el campo se fue acentuando cada vez más. A medida que aumentó el tamaño de las ciudades, en ellas se concentró la población con mayores posibilidades económicas. La necesidad de situar a las escuelas particulares en lugares donde se pudieran cobrar colegiaturas, las llevó a ubicarse en las ciudades más grandes. Pero, como en un círculo vicioso, la falta de escuelas en algunas regiones fue causa de atraso en éstas, que las llevó a convertirse a la vez en uno de los mayores obstáculos para el desarrollo del país. La ausencia de escuelas oficiales y privadas se hizo sentir en muchas regiones.

En 1940, México contaba con una población de 3.9 millones de habitantes distruibuida en 55 localidades de distintos tamaños con 15 000 y más habitantes. Dicha población representaba 20% del total del país.

[12] Pelayo, 1980, p. 274.

En 1950 la población urbana ascendió a 7.2 millones, y el grado de urbanización aumentó a 23.6%. El número de ciudades se multiplicó a 84, con el surgimiento de nuevas localidades que rebasaron el límite de 15 000 habitantes.[13]

El proceso de urbanización se reflejó en la concentración de cierto tipo de escuelas particulares en las ciudades más grandes. Las razones que se argumentaron para justificar la desigual ubicación de los planteles fueron la falta de recursos naturales y económicos para el desarrollo de una región, la carencia de vías de comunicación, la necesidad de garantizar la inversión, la demanda educativa de una población escasa, entre otras: "Este dualismo educativo ciudad-campo fue generador de profundas disparidades socioeconómicas. A mayor nivel de pobreza, menores inversiones y viceversa."[14] Lugares privilegiados por su posición geográfica, su desarrollo histórico y sus recursos naturales tendieron a desarrollarse mejor y a dar una mejor educación a sus habitantes, la que se refleja en el ámbito de vida, la calidad de la educación, la eficiencia en el trabajo, etcétera.[15]

En los estados más prósperos se dio la concentración industrial, comercial y gubernamental y se hizo indispensable contar con medios educativos suficientes y eficaces para ayudar a sostener y a mejorar el perfil económico. Este desarrollo fue evidente en las urbes donde las demandas eran mayores. Así, por ejemplo, en el Distrito Federal o en el estado de Nuevo León, donde la educación primaria no sólo fue más extensa comparada con el ámbito nacional, sino que además contó con ventajas como la de tener padres mejor preparados, asistencia preescolar y confianza en la educación como herramienta indispensable para participar en la vida económica y social.[16] De 2 309 escuelas que la iniciativa privada mantenía en 1963, sólo 116 correspondían a las áreas rurales (5%), mientras que en 1971 representaban tan sólo 1%.[17] Datos más precisos los ha proporcionado el Centro de Estudios Educativos que, para el año de 1968, señaló:

[13] Véase Luis Unikel Spector, *El desarrollo urbano de México: diagnóstico e implicaciones futuras,* México, El Colegio de México, 1976.

[14] Véase Francisco López Cámara, *La reforma educativa y el desarrollo nacional,* México, UNAM, 1971, pp 176-181.

[15] Véase Mir Araujo, 1970, p. 21.

[16] Myers, 1975, p. 89.

[17] *Señal,* 1969, pp. 8 y 9.

Primarias urbanas, 1968[18]

Núm. de escuelas	*Núm. de grados*	*Públicas*	*Privadas*
8 134	6	6 351	1 983
348	5	270	78
350	4	288	62
239	3	208	31
190	2	144	46
91	1	90	20
Total		7 351	2 220

Primarias rurales, 1968[19]

Núm. de escuelas	*Núm. de grados*	*Públicas*	*Privadas*
4 049	6	4 000	49
1 498	5	1 490	7
4 891	4	4 882	9
9 729	3	9 713	16
8 158	2	8 132	26
1 536	1	1 535	1
Total		29 752	108

De los cuadros anteriores se desprende que la mayoría de las escuelas primarias urbanas tenía los seis años completos (86.3% de las públicas y 89.3% de las privadas), mientras que las rurales sólo contaban con dos o tres grados (32.6% en el tercer grado y 27.3% en el segundo). Las escuelas privadas solo cubrían 24.3% de la educación elemental urbana y únicamente 1.2% de la rural. Todo esto a pesar de las disposiciones oficiales de que la primaria era obligatoria para todos los niños.

Ubicación de las escuelas confesionales en el país

El grueso de la educación privada en México ha estado básicamente en manos de la Iglesia católica, a pesar de la prohibición constitucional expresa sobre este particular. Por razones obvias, existían pocos datos al respecto.

[18] *Boletín Mensual Informativo del* CEE, 1968.
[19] *Boletín Mensual Informativo del* CEE, 1968.

Sin embargo, los publicados por la Iglesia misma sobre los institutos religiosos nos permiten obtener algunas cifras acerca de la ubicación de esas escuelas:

Escuelas de órdenes religiosas por estados[20]

	Órdenes femeninas		*Órdenes masculinas*	
Estado	*1964*	*1988*	*1964*	*1988*
Aguascalientes	22	11	1	1
Baja California	15	20	0	6
Baja California Sur	2	6	0	0
Campeche	4	3	1	1
Coahuila	20	15	4	5
Colima	6	5	0	0
Chiapas	8	14	1	0
Chihuahua	12	35	3	3
Distrito Federal	115	102	22	35
Durango	14	16	5	4
Estado de México	19	39	3	10
Guanajuato	26	61	5	9
Guerrero	13	9	1	1
Hidalgo	19	25	1	1
Jalisco	92	104	14	20
Michoacán	125	90	19	24
Morelos	9	10	1	0
Nayarit	6	4	1	1
Nuevo León	22	19	10	10
Oaxaca	10	20	0	3
Puebla	26	47	3	7
Querétaro	8	15	2	3
Quintana Roo	0	1	0	0
San Luis Potosí	23	34	5	3
Sinaloa	10	12	0	3
Sonora	7	16	4	5
Tabasco	7	4	0	0
Tamaulipas	7	8	4	3
Tlaxcala	5	6	0	2
Veracruz	64	36	4	5
Yucatán	11	11	2	5
Zacatecas	24	11	2	1

[20] *Boletín Mensual Informativo del* CEE, 1968.

No todos los planteles se establecieron exclusivamente en las grandes ciudades; ocasionalmente una misma orden tenían escuelas para alumnos de clases altas en las metrópolis, mismas que mantenían o subsidiaban a otras más pequeñas o de escasos recursos en alguna región apartada del país. Un ejemplo es el Instituto Pedagógico Anglo Español de la ciudad de México, que durante muchos lustros gozó de gran prestigio en las colonias Santa María la Ribera, Roma, San Rafael, etcétera, lugares florecientes y considerados como de gran prestigio en las primeras décadas del siglo; está dirigido por la Congregación de Religiosas del Verbo Encarnado, quienes a la vez tenían en 1988 otras 24 escuelas, en lugares tan pequeños como Unión de San Antonio, Jalisco, o Teposcolula, Oaxaca; en este último sitio se llamaba Instituto Oaxaqueño de Promoción Educativa Fundamental. Estas escuelas obviamente se establecieron para la población local de pocos recursos, y probablemente eran gratuitas o con colegiaturas adecuadas a las posibilidades de los habitantes. Las Hermanas de los Pobres, Siervas del Sagrado Corazón, tenían para esas fechas 64 escuelas en el país, distribuidas en 13 estados, 40 de ellas en pequeñas poblaciones de Michoacán, como Coalcoman, Chavinda, Cherán, Ecuándero, Nueva Italia, Peribán, Tacatzácuaro, Tancítaro, Cojumatlán, Churintzio, Ornelas, Penjamillo, Tlazazalca, Yurécuaro, Tepacatepec, Tingüindín, y otras en los pueblos neoleoneses de Cercado y Allende. Las Hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción contaban con 30 escuelas, una de las cuales es el Colegio Simón Bolívar, situado en la calle de Cráter en el Pedregal de San Ángel, Distrito Federal, lugar donde viven familias de los mayores recursos económicos de la ciudad; esta misma orden estableció escuelas en Empalme Escobedo, Guanajuato; Guadalupe Victoria, Durango; Juan Aldama, Zacatecas, Nuevo Ideal, Durango; Rodeo, Durango y Villa Ahumada, Chihuahua, sólo por citar algunas. Otra orden con numerosas escuelas es la de las Hijas de María Inmaculada de Guadalupe, con 42 escuelas situadas lo mismo en ciudades grandes que en pequeños poblados. Es interesante hacer notar el número tan elevado de colegios que se concentraron en la región de Michoacán, o en el tradicionalmente liberal estado de Veracruz.[21]

Las Misioneras Hijas de la Purísima Virgen María, con 33 escuelas, se han dedicado no sólo a la educación primaria de las jóvenes, sino también a la instrucción de los indígenas, con su Internado Indígena Escuela Las Rosas en Tancanhuitz de Santos, San Luis Potosí, y a la enseñanza comercial en el Instituto de Ciencias Administrativas, situado en El Fuerte, Sinaloa.

[21] Datos obtenidos del *Directorio general de la* CIRM, 1964 y 1988. Los datos referentes a 1964 tienen como base las diócesis que no equivalen a la división territorial por estados. Es por ello que, en casos como el del Estado de México y el Distrito Federal, las cifras se entremezclan.

El caso de las órdenes masculinas es muy diferente en cuanto al número de escuelas y su distribución. En 1964 manejaban 117 escuelas, y en 1988 llegaron a tener 177. La mayoría de éstas se instalaron en las capitales de los estados o en poblaciones mayores, aunque hay casos contados de escuelas establecidas en pequeñas poblaciones, como la Escuela Pía de San-ta Ana Chiautempan, Tlaxcala, o las maristas en Jacona, Michoacán; Apatzingán, Michoacán; Ictepec, Oaxaca, y Ciudad Guzmán, Jalisco.

El hecho de que sea tan limitado el número de educadores masculinos se debe, quizás, a la naturaleza de las órdenes religiosas. Los hombres tienen la opción de ordenarse sacerdotes y un campo de acción pastoral mucho más amplio que las mujeres.

Las escuelas de postín

De las 792 escuelas registradas en el *Directorio General* de la Conferencia de Institutos Religiosos de México (CIRM), la mayoría de éstas se localizaban en pequeñas poblaciones o comunidades (de menos de 15 000 habitantes); ésas eran escuelitas con un número limitado de alumnas, en comparación con las de las ciudades. Durante los primeros decenios del siglo, las religiosas se dedicaron preferentemente a la enseñanza primaria femenina, aunque hubo algunas, sobre todo en los poblados más pequeños, que también atendían a varones o eran mixtas. En las décadas más recientes, la escuela católica es predominantemente mixta. Además, unas cuantas, las más afamadas y de órdenes religiosas con más recursos económicos, dirigían la educación de los alumnos más adinerados y de las grandes capitales.

En la ciudad de México se encontraban muchas de esas escuelas de religiosas, como las dirigidas por las asuncionistas, que llevaban el nombre de Instituto Asunción; las benedictinas, a cargo del Colegio Guadalupe; la Congregación de Religiosas del Verbo Encarnado, con el Instituto Pedagógico Anglo Español; las hermanas de San José de Lyon, de los colegios Francés del Pedregal y Francés Mayorazgo; las hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado, del Instituto Miguel Ángel y el Instituto Mier y Pesado; las hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción, del Colegio Simón Bolívar; las hijas del Espíritu Santo, del Colegio Vallarta, A.C.; las religiosas de Jesús María, del Instituto Mexicano Regina; la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús, del Instituto Femenino Mexicano, conocido como Colegio del Sagrado Corazón; las teresianas, del Colegio La Florida, y las ursulinas, del Colegio Merici, entre otros.[22]

[22] *Directorio general de la* CIRM, 1988.

Entre las órdenes masculinas, tan sólo 18 se dedicaban a la educación. Las órdenes con más prestigio educativo eran, sin duda, la Compañía de Jesús, que tuvo a su cargo hasta 1971 el Instituto Patria de la ciudad de México —de los más renombrados— y los colegios Carlos Pereyra de Torreón, Coahuila; el Instituto Lux de León, Guanajuato, y el Instituto Oriente de Puebla. A últimas fechas dedican su esfuerzo a la educación superior, en universidades como la Iberoamericana en el Distrito Federal; en Torreón, Coahuila; en León, Guanajuato; en Puebla, Puebla, y en Tijuana, Baja California, o el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores (ITESO), en Guadalajara.

Los hermanos de las Escuelas Cristianas o lasallistas han sostenido planteles en el Distrito Federal, con bastante éxito, como el Colegio Simón Bolívar y el Colegio Cristóbal Colón, ambos para varones, y más recientemente el Colegio de Ciencias y Humanidades, La Salle, y la Universidad La Salle. En total contaban hasta 1988 con 41 escuelas, doce en el Distrito Federal y las restantes en otros catorce estados de la República. Los hermanos Maristas de la Enseñanza contaban con el mayor número de escuelas (53) entre los religiosos varones; en la ciudad de México han destacado el Colegio México, el Instituto México y una de las mejores preparatorias del país: el Centro Universitario México (CUM).

Parece ser que cuando se fundaron las escuelas, a principios de siglo o desde antes, los primeros alumnos que se inscribieron en ellas vivían en rumbos aledaños al plantel, situado a propósito en un lugar donde pudiera ser negocio y sostenerse. Esto significó de antemano la selección de un sector socioeconómico pudiente. Los jesuitas comentan que a su colegio de la calle de Gelati, en la ciudad de México, asistían niños de las colonias San Rafael, Tacubaya, Santa María, Condesa e Hipódromo, rumbos elegantes en los años veinte.[23] Más tarde abrieron el Instituto Patria en la colonia Polanco, "uno de los barrios más elegantes de la capital mexicana", al que asistían unos 2 500 alumnos, "casi todos de familias acomodadas",[24] con lo cual se hicieron de un alumnado económicamente homogéneo.

Como muchas órdenes fueron llamadas por las familias de abolengo de ciertas localidades, éstas generalmente buscaron, para las escuelas, casas en los lugares más céntricos y de más prestigio social. Por ejemplo, en Monterrey, al llegar los maristas, ya tenían destinada "una casa amplia de hermosa fachada", perteneciente a la familia Llaguno, que se encontraba entre las calles de Doctor Coss y Diego de Montemayor. Los arreglos indispensables para

[23] *Estudio de los colegios...*, 1968, p. 586.
[24] "Se cierra el Instituto Patria..." , 1971, p. 1.

que funcionara como escuela corrieron por cuenta de los padres de familia.[25] Otro ejemplo es el de Cocula, Jalisco:

> La respetable señora, dona Luisa Garibi de Terán, cuyo esposo pertenecía a una acaudalada familia coculense, pensó, que dotar a aquel pueblo de una buena escuela, sería el mejor empleo que podría dar a la cuantiosa fortuna de su marido. Y como lo pensó lo hizo: Al entrar en contacto con el Hermano Michaélis, se comprometió a construir en sitio conveniente, un edificio *ad hoc,* y ayudar con ciento cincuenta pesos mensuales al sostenimiento del colegio. Doña Luisa que se oponía a que la escuela fuese enteramente gratuita (como era la costumbre de los colegios hasta antes de la Revolución): "Para que la gente aprecie la enseñanza", decía, "tiene que saber lo que cuesta". Por tanto es conveniente que todas las familias paguen algo, "lo que puedan".[26]

La ayuda económica que prestaron familias adineradas fue también muy importante para establecimientos educativos en ciudades y lugares más pequeños. Tal fue el caso de un colegio en Espita, Yucatán. Ahí vivía la familia Erosa, "rica y generosa", quien construyó y amuebló una escuela que en sus inicios contó con 100 alumnos.[27]

Los planteles privados cambiaban en ocasiones el entorno urbano o favorecían el desarrollo de un barrio, como en el caso de la escuela jesuítica de León, Guanajuato, que se situó en una zona "poco definida" pero que, con la cercanía de las casas de algunas familias más ricas de la ciudad, "favoreció el desarrollo de un barrio acomodado a sus alrededores".[28] En Puebla, se llegó a decir que existía la sospecha de que "estas localizaciones" se debían "al hecho de que quien" donaba o vendía "barato un terreno para un colegio jesuita", deseaba "vender los terrenos vecinos a un precio alto a los padres de familia de los futuros alumnos".[29] Con el paso del tiempo, la población fue identificando al colegio con la clase social que lo rodeaba, y de esta manera promovió la presencia de un grupo social sobre otro. No era el caso de los colegios para extranjeros, cuyos padres de familia, interesados única y exclusivamente en una cultura determinada, no tomaban en cuenta la ubicación, ni el hecho de que los alumnos se pasaran un buen tiempo en el automóvil o en el transporte escolar. Los alumnos se trasladaban a esos colegios desde cualquier punto de la ciudad, empleando hasta más de tres horas en ir y venir. Tal fue el caso de los alumnos que asistían a los colegios Americano y Alemán.

[25] *Los hermanos maristas...,* vol. I, 1977, p. 112.
[26] *Los hermanos maristas...,* vol. I, 1977, p. 153.
[27] *Los hermanos maristas...,* vol. I, 1977, p. 67.
[28] *Estudio de los colegios...,* vol. II, 1968, p. 35.
[29] *Estudio de los colegios...,* vol. II, 1968, p. 35.

Las familias se fueron vinculando tan estrechamente a las instituciones de mayor prestigio, que a la postre lo más importante parecían ser los apellidos de los ex alumnos. Esto lo manifestaban los planteles a la hora de darles, a estas familias o a sus recomendados, la prioridad para su admisión. Habiendo logrado el prestigio de grupo, los colegios siguieron integrados durante años con los hermanos, hijos e incluso nietos de los alumnos fundadores.

Los grupos sociales reunidos alrededor de algunas escuelas privadas —por su ubicación, por motivos de clase social, religión, idioma, prestigio social o cariño— sufrieron un resquebrajamiento hacia la década de los setenta debido a los nuevos esquemas educativos: mayor laicicidad de la población, auge de las escuelas bilingües, impulso a la educación activa y, sobre todo, al desmesurado crecimiento de las ciudades. Ya no se buscaba una escuela en particular, sino aquella que, no muy alejada de los hogares, ofreciera las condiciones deseadas. Por otra parte, las prioridades culturales comenzaron a variar, y en muchos casos el interés se centró, no ya en la religión, sino en el aprendizaje de un idioma, fundamentalmente el inglés.

Escuelas gratuitas

La mayoría de las escuelas confesionales "de postín" mantenían una escuela gratuita. La posibilidad de mezclar a ricos con pobres parecía una empresa difícil, por varios motivos. El ambiente en que vivían los niños de los colegios de paga era muy diferente de aquel donde se desarrollaban los niños de las gratuitas. Tener coche, compromisos por las tardes, viajes, ropa fina, hacía que los niños sin acceso a estos bienes se sintieran incómodos. Por lo tanto, las escuelas gratuitas llevaban otro nombre y únicamente contaban con el sector primario. Al crearlas, la intención era llevar a cabo una labor de apostolado con los pobres del rumbo mediante la ayuda y el sostenimiento de las escuelas de paga. Sin embargo, no se asemejaban a sus escuelas "madrinas"; por el contrario, todo era diferente, tanto en el aspecto físico del plantel, como en el de la enseñanza propiamente dicha.

Las diferencias entre unas y otras enfatizaban más la distinción social: eran distintas la ropa, el material didáctico, el mobiliario y las instalaciones. Pero gracias a estas escuelas, los sectores acomodados no tenían necesidad de mezclarse con la "gente común", pero contribuían a la instrucción de niños necesitados y sentían que patrocinaban una acción social con sus congéneres más pobres. La ayuda era sólo de tipo material, nunca personal. Así, por ejemplo, en la colonia del Valle de la ciudad de México existía una escuela para niñas de clase media situada puerta con puerta con la escuela gratuita. Aunque el profesorado de ambas instituciones estaba integrado por religiosas

de la misma orden, las que enseñaban en la segunda no eran las de mayor prestigio, sino aquellas de condición más humilde o menos inteligentes.

El horario de la escuela gratuita era sólo matutino; en tanto que las alumnas de la de paga asistían mañana y tarde. Así, el programa de aquélla se sujetaba exclusivamente al oficial, y si sus alumnas recibían la consabida clase de religión, no se enteraban de otro tipo de materias adicionales como idiomas, talleres, deportes, etcétera. Las niñas de la escuela de paga llevaban dos uniformes, uno de gala, otro de deportes y un delantal; las de la escuela gratuita sólo utilizaban una bata. Las alumnas nunca se mezclaban, pues cada escuela tenía sus propias instalaciones, aunque los planteles se comunicaban por dentro. En ocasiones, algunos grupos de niñas pequeñas de la de paga solían jugar en los patios de la gratuita, sobre todo por las tardes, para no hacer ruido a las alumnas de los grados superiores. La escuela gratuita sólo contaba con primaria; en tanto que la "grande" tenía preescolar, primaria, secundaria, comercio y normal. Al no haber secundaria en la primera, difícilmente las pobres podían aspirar a cursar las carreras que ofrecía la de paga.

Las alumnas del colegio de paga adquirían una clara conciencia de que eran diferentes a las otras niñas. Las "pobres" estaban ahí gracias a su ayuda. Su asistencia al colegio no las igualaba socialmente.

Como cuentan las religiosas del Sagrado Corazón en sus memorias, la orden señalaba dentro de sus constituciones la obligación de fundar, en todas sus casas, escuelas para pobres,[30] en donde se educaba a las niñas para que fueran "buenas hijas, buenas esposas y buenas madres de familia, sólidamente instruidas en la doctrina cristiana y en aquellos conocimientos que pueden serles necesarios o convenientes según su condicion".[31] El objetivo estaba claro, se buscaba darles una formación básica, pero sin modificar su condición social.

Además de estas escuelas existían otras de tipo parroquial, o grupos de extensión, que no formaban una escuela completa, sino grupos aislados que a través de las escuelas "madrinas" se incorporaban al sistema nacional de educación. Las clases en estos grupos se impartían por la tarde o en algún otro local.

> Para 1956 la Iglesia, representada por el Dr. Octaviano Márquez, presidente del Comité Episcopal, reunió a varios sacerdotes y directores de obras gratuitas para niños menesterosos, con el fin de conocer que, obras se estaban llevando a cabo, para intercambiar ideas y experiencias. El resultado de esta reunión fue la creación de una corporación nacional llamada Nonos de México. Se fun-

[30] *Memoria presentada por las religiosas...*, s.p.i., 1924.
[31] *Memoria presentada por las religiosas...*, s.p.i., 1924.

> dó bajo las premisas de que "las causas fundamentales del abandono de los niños son la desorganización de la familia, la injusta distribución de la riqueza y la mengua de los valores espirituales". Dentro de sus objetivos estaban el de dar a los niños una sólida formación para hacerlos buenos cristianos, una formación intelectual de acuerdo con su edad, proporcionarles una preparación inicial manual o técnica en vista de su futura subsistencia y también existía una decidida preocupación por su salud. Quizá el concepto más importante de esta organización consistía en mejorar las condiciones intelectuales y morales de los alumnos, sin desconectarlos de su medio ambiente, para no convertirlos en "la aristocracia de los pobres", sino para que siguieran trabajando en su propio medio.[32]

A esta organización se sumaron 19 instituciones educativas que contaban con 16 escuelas primarias, cuatro secundarias y dos academias comerciales. Además, tenía siete granjas, cuatro establos, tres imprentas, cuatro carpinterías, tres sastrerías, dos zapaterías, tres talleres mecánicos, cuatro panaderías, seis pequeñas industrias y una radiodifusora. Eran atendidas por 25 sacerdotes, quince religiosos, 70 religiosas, 130 profesores, quince médicos y 50 auxiliares. Dichas instituciones estaban ubicadas en Guadalajara, Monterrey, Tampico, San Luis Potosí, Acolman, León, Aguascalientes, Querétaro, Distrito Federal, Cuernavaca, Durango, Tamazula, La Paz y Chihuahua. La de Guadalajara se describía así:

> A la entrada [...] un gran arco bajo una sencilla cruz, símbolo el más elocuente de que allí está en marcha la doctrina social de la Iglesia; de que allí impera la caridad de Cristo. No la seca y rígida beneficencia impersonal de algunas instituciones, sino el ambiente grato, el clima propicio para que el corazón infantil se modele, se forme el carácter y se instruya la inteligencia, al mismo tiempo que el organismo se desarrolle y vigorice con un método equilibrado de trabajo y juego. Cuando los niños terminan su instrucción primaria eligen un oficio en los talleres el que más les atraiga [...] Hasta los 18 años dura este aprendizaje. Durante este tiempo van formando su patrimonio por medio del ahorro para que cuando salgan puedan comprar sus maquinas o herramientas y se ganen la vida honradamente. La ciudad está gobernada por ellos mismos, y fungen como asesores cuatro sacerdotes. La ciudad vive de la caridad pública.[33]

Edificios y mobiliario

Al hablar de las escuelas particulares, "segun el sapo –dinero–, es la pedrada –edificio". Por ello, tampoco a este respecto es posible generalizar. Aun en la actualidad podemos encontrar todo tipo de locales para las escuelas

[32] *Señal*, núm. 17, 1954, p. 10.
[33] *Señal*, núm. 17, 1954, p. 11.

particulares; desde una modesta casita adaptada para tal efecto, hasta edificios escolares construidos ex profeso. En estos últimos también se advierten grandes diferencias. Los hay con los requisitos mínimos para funcionar, ya que sus patios son pequeños, deficientes sus instalaciones sanitarias, aulas oscuras y sin talleres. Por el contrario, otros mantienen instalaciones perfectamente planeadas, con aulas espaciosas y ventiladas, laboratorios bien equipados, canchas de juego, y no pocos llegan a tener alberca, gimnasio y aun cafetería.

Por las historias de las órdenes religiosas, sobre la manera en que fueron adquiriendo sus locales, se sabe que, sobre todo a principios de siglo, la mayoría de los colegios se establecieron en casas adaptadas para este fin. En ocasiones empezaron de manera muy modesta, pero con el paso de los años fueron adquiriendo mejores construcciones. En muy pocos casos se erigieron edificios propios para las escuelas, y cuando éstos se planearon y se levantaron, en su mayoría carecían de talleres, cubículos para profesores, campos de juego, etcétera.

Al realizar el análisis de sus escuelas en los años sesenta, los jesuitas señalaron que no había una idea predeterminada al construirlas, sino que cada rector decidía qué y cómo debía ser el edificio. No contaban con listas de mobiliario para aulas, oficinas y laboratorios, los cuales se improvisaban para cumplir con el "mínimo requerido por la universidad a la que se está incorporado". Al referirse a los laboratorios, señalaban:

> No se visitaron los laboratorios de todos los colegios, pero de los que se vieron se encontró que los mejores son generalmente los de química y los peores los de física. Estos últimos más parecen museos de historia de la física que aparatos para prácticas. De nuevo, los laboratorios de física suelen tener su núcleo de herencia de antiguos colegios (Mascarones, Filosofado de San Ángel) y no en un plan de prácticas.[34]

La experiencia personal hace pensar que ésa era la condición de la mayoría de los talleres en muchas de estas escuelas.

No obstante, con el paso de los años empezaron a contar con edificios adecuados, cómodos, con aulas espaciosas y ventiladas, talleres equipados y terrenos amplios para deporte y recreación, condiciones de las que carecen otro tipo de escuelas.

[34] *Estudio de los colegios...*, vol. II, 1968, pp. 36-37.

10. PARTICIPACIÓN DE LOS PARTICULARES EN LA EDUCACIÓN NACIONAL

Una de las mayores dificultades para poder apreciar el desarrollo de los particulares en la educación es la falta de estadísticas. Una búsqueda de estos datos nos demuestra el interés, o la falta de éste, en distintas épocas. Así, por ejemplo, la década de los años veinte es rica en cuadros y números que nos permiten conocer tanto la matrícula por grados de sostenimiento, como la ubicación de las escuelas, el número de maestros, etcétera. En los años treinta ya no se percibe el mismo entusiasmo y, en lo concerniente a la educación particular, la situación se agrava durante cuatro lustros más. Para los años sesenta, los particulares empiezan a prestar mayor atención a estos temas, y también se convierten en motivo de estudio para algunos investigadores, quienes hacen importantes aportaciones. Las nuevas técnicas de computación permiten que en las décadas siguientes se tenga un mayor número de datos, aunque no siempre con el detalle que se desearía. En este capítulo se presenta una serie de cuadros elaborados con un material muy heterogéneo, que puede resultar arbitrario, aunque, finalmente, sirve para ejemplificar el crecimiento del sector privado y su relación porcentual con el total del sistema educativo nacional.

El cuadro 1 muestra el número de escuelas, tanto privadas como oficiales, que existieron entonces. El cuadro 2 señala el número de escuelas particulares por entidad federativa.

Según estos datos, el número de escuelas particulares representaba 23.5%, una cuarta parte de la educación nacional. Considerado por niveles escolares, de este porcentaje correspondería 75% al jardín de niños, 32.3% a primaria, 65.9% a educación media (técnica, industrial, de artes y oficios, comercial, secundaria y preparatoria); las normales participaron con 30.6% de las escuelas y 21% correspondió a las profesionales.

En cuanto al número de alumnos en el mismo año tenemos que 1 400 733 alumnos se inscribieron en el sistema educativo en 1927, de los cuales sólo 191 525 acudieron a planteles particulares (13.6%); esto significa la existencia de un porcentaje mayor de escuelas para un número relativamente menor de alumnos y, de manera ocasional, mejor atención a los mismos.

CUADRO 1

Escuelas oficiales y particulares (1927)

Entidades	*Jardines de niños*	*Rurales*	*Primarias*	*Tec. Ind. B.A.*	*Comerciales*	*Secundaria y preparatoria*	*Normales*	*Profesionales*	*Bellas artes*	*Total*
Aguascalientes	13	89	107	2	7	1	2	–	–	221
Baja California	–	31	17	1	–	–	1	–	–	53
Baja California Sur	1	4	79	–	–	–	1	–	–	85
Campeche	3	101	64	1	4	2	1	–	–	176
Coahuila	6	513	167	2	24	4	3	1	1	1 021
Colima	6	32	23	1	2	1	1	1	–	67
Chiapas	12	271	111	1	1	3	2	–	–	101
Chihuahua	–	286	180	5	9	1	3	2	–	486
Distrito Federal	111	2	527	16	29	22	3	17	12	772
Durango	16	236	130	1	2	1	1	2	–	839
Estado de México	6	828	353	3	7	1	2	2	–	1 202
Guanajuato	10	622	413	8	8	3	2	5	1	1 072
Guerrero	12	305	93	–	2	1	2	–	–	415
Hidalgo	9	181	169	3	1	3	3	1	–	670
Jalisco	7	770	415	5	13	5	7	4	–	1 256
Michoacán	25	539	250	–	6	3	9	3	1	836
Morelos	2	118	37	–	–	–	1	–	–	158
Nayarit	1	125	104	–	–	–	–	–	–	230
Nuevo León	12	230	268	4	15	2	2	5	5	543
Oaxaca	25	1 000	165	1	1	1	2	2	–	1 197

Puebla	–	13	882	567	6	8	5	6	4	1 492
Querétaro	11	95	118	1	4	1	2	1	–	233
Quintana Roo	–	–	13	16	–	–	–	–	–	29
San Luis Potosí	2	280	166	1	5	2	4	2	–	462
Sinaloa	7	380	127	2	7	2	2	3	1	531
Sonora	8	253	143	2	2	1	1	–	–	410
Tabasco	–	271	52	2	–	1	1	1	–	327
Tamaulipas	17	345	210	1	17	4	3	–	1	598
Tlaxcala	3	287	71	–	–	–	1	–	–	362
Veracruz	8	1 179	359	12	12	5	3	4	–	1 582
Yucatán	6	437	205	–	5	2	3	4	4	666
Zacatecas	7	341	164	1	3	2	1	2	–	521
Total	392	11 349	6 200	82	194	79	75	65	27	18 163

Fuente: SEP, *Noticia estadística...*, p. 144.

CUADRO 2

Escuelas particulares (1977)

Entidades	*Jardines de niños*	*Rurales*	*Primarias*	*Tec. Ind. B.A.*	*Comerciales*	*Secundaria y preparatoria*	*Normales*	*Profesionales*	*Bellas artes*	*Total*
Aguascalientes	10	13	11	–	6	–	1	–	–	41
Baja California	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Baja California Sur	1	4	10	–	–	–	–	–	–	14
Campeche	3	13	20	–	4	–	–	–	–	70
Coahuila	–	169	254	1	23	3	2	1	–	453
Colima	6	3	–	1	2	–	–	1	–	13
Chiapas	10	21	61	–	1	–	1	–	–	94
Chihuahua	–	12	23	2	9	–	2	1	–	49
Distrito Federal	103	–	223	1	24	14	2	5	2	374
Durango	16	121	75	–	2	–	–	–	–	214
Estado de México	2	127	83	2	7	–	–	–	–	221
Guanajuato	8	237	280	6	8	–	–	1	1	541
Guerrero	12	15	22	–	2	–	–	–	–	81
Hidalgo	6	3	13	–	–	2	1	–	–	25
Jalisco	–	351	145	1	12	3	2	–	–	514
Michoacán	24	9	96	–	6	2	1	–	–	149
Morelos	2	10	2	–	–	–	–	–	–	14
Nayarit	1	17	26	–	–	–	–	–	–	41
Nuevo León	12	17	60	2	14	1	–	2	4	113
Oaxaca	25	37	18	–	–	–	–	–	–	80

Puebla	8	72	97	2	8	4	3	1	–	195
Querétaro	10	36	66	–	2	–	–	–	–	114
Quintana Roo	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
San Luis Potosí	1	13	55	–	5	1	2	–	–	77
Sinaloa	3	9	16	–	7	–	–	–	–	35
Sonora	8	7	28	–	2	–	–	–	–	45
Tabasco	–	–	23	21	1	–	1	–	–	46
Tamaulipas	16	13	38	–	16	3	2	–	1	89
Tlaxcala	2	49	48	–	–	–	–	–	–	99
Veracruz	–	46	48	1	10	2	1	2	–	109
Yucatán	4	100	110	–	4	1	1	–	2	222
Zacatecas	5	84	54	–	2	1	–	–	–	146
Total	297	1 691	2 003	20	176	38	23	14	10	4 272

Fuente: SEP, *Noticia estadística...*, 1927.

Por sectores educativos, los alumnos de escuelas privadas se dividían de la siguiente forma: 40% en jardín de niños, 10.9% en primaria, 31% en educación media, 10.2% en las normales y sólo 3% en el sector profesional.

En estas estadísticas encontramos otros datos interesantes como los siguientes: de 1 000 escuelas particulares encuestadas, 629 eran de paga y 343 gratuitas; las restantes tenían alumnos de los dos tipos. Sólo 22 contaron con subvención oficial, cosa poco común y que después ya no existió. Además, 228 recibían subvención de particulares y las restantes 750 se mantenían con sus colegiaturas. De estas escuelas, 807 se sometieron a inspección oficial: 489 regularmente, 299 ocasionalmente y 212 nunca. El uniforme se exigía sólo en 136 y en nueve se ofrecían idiomas extranjeros.[1]

Cuarenta años más tarde, la educación particular había evolucionado de la manera que se refleja en el cuadro 3.

CUADRO 3
Matrícula en 1967

	Federal	*Estatal*	*Particular*	*Mixto**
Preescolar	148 896	91 908	17 917	29 749
Primaria	4 297 644	2 055 132	536 245	321 882
Secundaria gral.	20 950	86 153	141 263	86 904
Secundaria tec.	14 177	1 092	–	754
Enseñanza comer.	19 872	4 386	68 825	2 447
Ens. especiales	25 636	20 805	34 507	21 031
Total del ciclo	269 185	112 436	244 535	111 138
Preparatoria gral.	2 342	7 106	17 856	45 597
Preparatoria tec.	22 658	1 064	1 373	523
Normal educadoras	602	1 112	2 412	155
Normal primaria	24 979	14 018	10 569	2 574
Total del ciclo	50 581	23 300	32 210	48 849
Normal superior	5 741	1 646	1 594	2 513
Universidades	16 109	14 017	19 518	81 204

* El sistema mixto está formado fundamentalmente por las escuelas denominadas por cooperación del magisterio y las llamadas Artículo 123, las cuales se integran, en parte, con fondos públicos y, en parte, con fondos privados.

Fuente: *Boletín Mensual Informativo del* CEE, marzo de 1967, núm. 3.

[1] *Noticia estadística...*, 1927, pp. 514-151.

En 1967, de la totalidad de la matrícula del sistema educativo nacional, 56.11% correspondió al sostenimiento federal de la misma, o sea, 4 788 156 alumnos; el sostenimiento estatal absorbió 26.93%, o sea, 2 298 439 alumnos; a su vez, el sector privado estuvo representado por 9.98% con 852 079 alumnos; finalmente, el mixto significó 6.98%, equivalente a 595 335 alumnos.[2]

De la observación del cuadro 4 puede concluirse que la federación y los estados distribuyeron su matrícula total en forma bastante similar, esto es, atendiendo fundamentalmente al sector primario. El particular, en cambio, canalizó su esfuerzo al rango medio en sus dos ciclos. El sostenimiento mixto prestó mayor atención al de enseñanza superior.

CUADRO 4
Distribución porcentual de la matrícula

	Federal	*Estatal*	*Particular*	*Mixta*
Preescolar	3.12	4.00	2.10	5.00
Primaria	89.75	89.41	62.93	54.06
Ens. media (Ciclo inferior)	5.62	4.89	28.71	18.68
Ens. media (Ciclo superior)	1.06	1.02	3.78	8.20
Ens. superior	0.45	0.68	2.48	14.06
Total	100.00	100.00	100.00	100.00

Fuente: *Boletín Mensual Informativo del* CEE, diciembre de 1976, núm. 12.

Si comparamos estos datos con los de 1927 encontramos una disminución de 13.5% en la participación de los particulares, en forma global. También en el sector preescolar la disminución es dramática, casi hasta desaparecer (de 75% a 2.10%). En la educación media baja, 37.2%, y en la educación elemental sólo participan 7.4%. Sin embargo, aunque esta participación era limitada, no se puede perder de vista el hecho de que quienes egresaban de estos planteles privados tenían acceso a los sectores de poder, tanto en el ámbito empresarial, como en el social y político.

[2] *Boletín Mensual Informativo del* CEE, diciembre de 1967, núm. 12.

PARTICIPACIÓN POR SOSTENIMIENTOS

Sector preescolar

En 1914 se expidió una ley que establecía formalmente los jardines de niños. Éstos admitirían a párvulos de entre tres y seis años de edad, de uno y otro sexos. Los datos para este sector son muy escasos. Los cuadros 5 y 6 muestran el incremento en las escuelas y en la matrícula.

CUADRO 5
Escuelas de sector preescolar

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1927	381	297	77.0
1962	1 337	n.d.	n.d.
1965	2 500	270	10.8
1980-1981	17 790	2 242	11.7

Fuentes: para 1927: *El esfuerzo educativo...*, 1930, pp. 270-273. *Estudio de los colegios...*, 1968, vol. 2, p. 655. Para 1965: Pablo Latapí, "La educación en México...", en *Estudio de los colegios...*, 1968, vol. 2. Para 1981-1982: López Portillo, 1982, p. 765; n.d.: no disponible.

CUADRO 6
Matrícula sector preescolar

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1927	12 224	5 723	46.8
1958	193 000	n.d.	n.d.
1965	288 470	17 917	17.917
1966	341 822	21 462	6.2
1970	440 400	n.d.	n.d.
1981-1982	1 410 866	170 857	12.1

Fuentes: para 1927: *El esfuerzo educativo...*, 1930, pp. 270-272. Para 1958-1966: Pablo Latapí, "La educación en México...", en *Estudio de los colegios...*, 1968, vol. 2, p. 655. Para 1981-1982: López Portillo, 1982, p. 765; n.d.: no disponible.

Los jardines de niños no se pueden distinguir de las "amigas" de finales de la colonia y principios del siglo XIX, sobre todo para los varones que asistían, muchas veces infringiendo la ley, a estas especies de guarderías desde los tres o cuatro años de edad.[3] El Estado empezó a intervenir en este sector al principio de los años veinte, por el interés que mostraron los regímenes posrevolucionarios de extender la educación a los ámbitos inferiores y en beneficio de los hijos de obreros y campesinos. La participación privada se redujo con los años, hasta principios de los años ochenta, época a partir de la cual se aprecia un repunte considerable.

En el sector preescolar, el sistema público es el único que atiende en alguna medida el ámbito rural. Un ejemplo al respecto son los datos de 1967 (cuadro 7).

CUADRO 7
Distribución de la matrícula por grados y tipos de sostenimiento de las escuelas preescolares en los medios rural (R) y urbano (U)

		Primer grado	*Segundo grado*	*Tercer grado*	*Total*
Sostenimiento público	U	60 435	70 766	86 184	217 395
	R	5 285	9 922	8 212	23 419
Sostenimiento mixto	U	7 049	10 490	11 968	29 507
	R	-	11	231	242
Sostenimiento privado	U	4 855	6 461	6 601	17 917
	R	-	-	-	-
Total	U	72 339	87 717	104 753	264 809
	R	5 285	9 933	8 443	23 661

Fuente: *Boletin Mensual Informativo* CEE, marzo de 1967, núm. 3.

Sector elemental

La primaria es el rango obligatorio de enseñanza. El Estado debe dar esta educación a todos los niños mayores de seis años y consta de seis grados. Los cuadros 8, 9 y 10 muestran la evolución de la matrícula, el número de escuelas en este sector y la participación de los particulares en ellas.

[3] Véase Tanck de Estrada, 1967, pp. 160-168.

CUADRO 8
Matrícula en el sector de primaria

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1927	1 400 733	191 525	13.6
1934	1 672 889	125 792	7.5
1940	2 123 267	150 752	7.1
1946	2 716 410	211 958	7.8
1952	3 298 756	257 303	7.8
1958	4 573 804	397 921	8.7
1964	6 901 787	648 768	9.4
1966	7 723 612	557 322	7.2
1970-1971	9 248 290	721 713	7.8
1976	11 407 129	615 985	5.4
1978	12 749 632	624 732	4.9
1981-1982	14 961 028	700 300	4.0

Fuentes: Para 1927: SEP, *Noticia estadística...*, 1927, pp. 146-147, 152-153. Para 1934: Irigoyen, *Chihuahua, salida al mar*, 1943, p. 20 (incluye escuelas Artículo 123). Para 1940-1978: Muñoz Izquierdo, 1981, p. 115. Para 1966: CEE, 1968, pp. 24-26. Para 1981-1982: López Portillo, 1982, p. 771.

CUADRO 9
Escuelas del sector elemental

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1927	18 163	2 003	11.0
1934	19 360	2 872	14.0
1940	23 434	1 555	6.6
1958	30 816	1 984	6.4
1967	37 753	2 359	6.2
1970-1971	46 010	3 280	7.1
1971-1972	47 234	3 223	6.8
1974-1975	51 161	3 855*	7.7
1981-1982	76 286	2 708	3.5

Fuentes: Para 1927: SEP, *Noticia estadística...*, 1927, p. 150. Para 1934-1940, Irigoyen, 1943, p. 18 (incluye escuelas Artículo 123). Para 1967: *Boletin Mensual Informativo del* CEE, marzo de 1967, núm. 3. Para 1970-1974: Brodersohn, 1978, p. 292. (*Dato esimado.) Para 1981-1982: López Portillo, 1982, p. 771.

Estos datos muestran también el descenso porcentual de alumnos y escuelas particulares, el cual repunta hacia mediados de los años sesenta. Esta baja puede atribuirse principalmente a dos motivos: el acelerado aumento demográfico, y el costo creciente de las colegiaturas.

CUADRO 10
Participación porcentual de la educación privada en el sector primario de cinco países (1970-1974)

Países	*1970*	*1971*	*1972*	*1973*	*1974*
Bolivia	12.2	n.d.	n.d.	n.d.	13.6
Colombia	13.4	13.2	12.8	14.7	14.6
Mexico	7.8	7.4	7.2	7.2	7.8
Perú	14.5	13.8	13.1	11.6	12.9
Venezuela	12.2	11.7	11.5	11.5	11.4

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1976, p. 5; n.d.: no disponible

El cuadro 10 señala la relación de México con otros países latinoamericanos, y la muy baja participación de los particulares en el sector elemental. Una explicación de esto es la limitación que el Estado ha ejercido en su crecimiento.

Enseñanza media

Se entiende por enseñanza media sistematizada la que sirve como antecedente de los estudios superiores profesionales. Se divide en enseñanza no técnica (secundaria y preparatoria generales) y enseñanza técnica (prevocacional y vocacional).

En 1963, 68.0% de la matrícula oficial de enseñanza media se concentró en las ramas de secundaria (58.5%) y preparatoria (9.5%), con un total de 472 528 alumnos. En 1964, la participación de estas ramas en la matrícula total ascendió a 69.1% en secundaria y 9.0% en preparatoria (cuadros 11 y 12).

CUADRO 11
Matrícula en la educación secundaria

Año	*Total*	*Privada*	*Porcentaje*
1927	16 568	3 114	18.7
1940	26 857	8 460	31.5
1946	36 803	13 470	36.6
1958	155 028	48 834	31.5
1964	520 065	196 925	37.8
1970	1 103 928	310 204	28.1
1976	1 901 182	490 505	25.8
1978	2 305 251	541 734	23.5
1981-1982	3 371 972	521 218	15.4

Fuentes: para 1927: SEP, *Noticia estadística* 1927, pp. 146-147, 150 (incluye preparatoria). Para 1940-1978: Muñoz Izquierdo, 1981, p. 115. Para 1981-1982: López Portillo, 1982, p. 783.

CUADRO 12
Escuelas secundarias

Año	*Total*	*Privada*	*Porcentaje*
1927	31*	n.d.	n.d.
1958	1 955	n.d.	n.d.
1966	2 021	1 056	52.2
1970-1971	4 530	1 582	57.0
1974-1975	5 894	2 853	48.4
1981-1982	12 016	3 368	28.0

Fuentes: para 1927: SEP, *Noticia estadística...*, 1927, p. 144. *(Incluye preparatorias.) Para 1966: *Boletín Mensual Informativo del* CEE, abril de 1969, núm. 4. Para 1970-1975: Brodersohn, 1978, p. 293. Para 1981-1982: López Portillo, 1982, p. 783.

La evolución de la educación media particular (sólo secundarias) ha seguido un curso distinto al de los sectores previos. De 18.7% en la matrícula de 1927, llegó a su punto más alto en 1964 con 37.8%. Esto se debió a que los esfuerzos del Estado se concentraron en la educación

elemental. Sólo a partir de los años sesenta se toma conciencia de la educación media. La educación particular aumenta el número de sus escuelas a principio de los sesenta, aunque esto no significa un aumento en el porcentaje de la matrícula; lo cual se puede explicar por el reducido número de alumnos por grupo que se tenía en estas escuelas, y de contar con un solo turno, en comparación con las oficiales que contaban con grupos mayores y con varios turnos en la misma escuela. A partir de entonces se aprecia un descenso de las secundarias particulares, hasta llegar a 15.4% en 1982.

Del cuadro 13 se desprende que de esta matrícula, 47.35% corresponde al sostenimiento federal, 17.11% al estatal, 25.60% al particular y, finalmente, 9.94% al mixto.

CUADRO 13
Distribución de la matrícula de la secundaria general por grados y sostenimiento (1966)

Sostenimiento	*Primer año*	*Segundo año*	*Tercer año*	*Total*
Federal	116 288	93 237	68 537	278 062
Estatal	42 643	31 488	26 375	100 506
Particular	62 103	47 730	40 532	150 365
Mixto	245 839	190 510	150 946	58 362

Fuente: *Boletín Mensual Informativo del* CEE, abril de 1968, núm. 4.

En 1966 existieron 2 025 escuelas secundarias generales distribuidas como indica el cuadro 14.

CUADRO 14
Secundarias generales (1966)

Federales	*Porcentaje*	*Estatales*	*Porcentaje*	*Particulares*	*Porcentaje*	*Mixta*	*Porcentaje*
503	24.89	269	13.31	1 056	52.25	193	9.55

Fuente: *Boletín Mensual Informativo del* CEE, abril de 1969, núm. 4.

Esta tendencia continuaría hasta 1970-1971; a partir de esos años disminuye el número de secundarias particulares por el interés del Estado en ampliar la escolaridad.

Enseñanza comercial

Ésta es la enseñanza media no sistematizada, que es terminal en sí misma y que, por lo tanto, sólo proporciona una formación de rango subprofesional. La enseñanza comercial está formada por una serie de carreras cortas cuya duración varía de uno a seis años. Debido a estas variaciones, se tienen pocos datos del conjunto. Un ejemplo de este sector lo tenemos para el año de 1966, en el cuadro 15.

CUADRO 15
Distribución de la matrícula de las enseñanzas comerciales, por grado y sostenimiento (1966)

Sostenimiento	*Primer año*	*Segundo año*	*Tercer año*	*Cuarto año*	*Total*
Federal	1 594	1 159	556	-	3 309
Estatal	3 409	1 665	514	29	5 617
Particular	37 788	23 116	12 846	1 894	75 644
Mixto	912	497	130	8	1 547
Total	43 703	26 437	14 046	1 931	86 117

Fuente: *Boletín Mensual Informativo del* CEE, abril de 1968, núm. 4.

Del cuadro 15 se desprende que, en esta rama de la enseñanza, el sostenimiento particular absorbió 87.84% de la matrícula; al sostenimiento estatal correspondió 6.52%; al federal, 3.84%, y al mixto 1.80%. Conviene recordar que estas escuelas particuares son en su mayor parte academias muy lucrativas, y que no tienen ninguna filiación religiosa.

Preparatoria general

La preparatoria es parte de la enseñanza media y su duración ha variado con los años; su objetivo es el ingreso a las carreras universitarias. La preparatoria es el sector en el que los particulares han tenido una participación más constante a través de los años, como se puede apreciar en los cuadros 16, 17 y 18.

CUADRO 16
Matrícula en educación media superior

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1925	10 518	2 116	20.1
1964	108 465	26 574	24.5
1970	279 698	76 917	27.5
1976	607 506	142 764	23.5
1978	719 077	185 522	25.8
1981-1982	1 140 610	296 406	25.9

Fuentes: para 1925: SEP, *Noticia estadística...*, 1925, tabla LXXXVII. Para 1964-1978: Muñoz Izquierdo, 1981, p. 115. Para 1981-1982: López Portillo, 1982, p. 795.

CUADRO 17
Escuelas de educación media superior

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1925	28	22	78.5
1958	99	n.d.	n.d.
1981-1982	2 058	1 117	54.2

Fuentes: para 1925: SEP, *Noticia estadística...*, 1925, tabla LXXXVII. Para 1958: Muñoz Izquierdo, 1981, p. 115. Para 1981-1982: López Portillo, 1982, p. 795; n.d.: no disponible.

CUADRO 18
Distribución de la matrícula preparatoria general por grado y sostenimiento (1966)

	Primer año	*Segundo año*	*Tercer año*	*Total*
Federal	1 249	836	-	2 285
Estatal	6 145	3 983	156	10 284
Particular	10 005	7 558	1 112	20 885
Mixto	29 492	22 107	5 122	56 721
Total	47 091	34 484	8 600	90 175

Fuente: *Boletín Mensual Informativo del* CEE, mayo de 1968, núm. 5.

La matrícula de la preparatoria general representó 52.14% del total de la correspondiente al ciclo superior de enseñanza media y sólo 10.51% del total del sector medio en su conjunto. A la federación correspondió 2.54%; a las instituciones financiadas por los estados, 11.40%; las particulares absorbieron 23.16%. El peso fuerte en este renglón lo tuvieron las instituciones de sostenimiento mixto, que fundamentalmente comprendieron las preparatorias de la UNAM y de las universidades de provincia, con 62.90 por ciento. Los particulares absorbieron una cuarta parte de la población escolar de este sector.

Enseñanza normal

La formación de maestros ha sido siempre una preocupación de los particulares. Desde principios de siglo encontramos una participación importante de los mismos en el desarrollo de la educación normal (véanse los cuadros 19, 20, 21, 22 y 23).

CUADRO 19
Escuelas normales

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1927	75	23	30.6
1958	125	–	–
1966 urbano	122	77	63.1
1966 rural	30	n.d.	0.0
1981-1982	496	262	52.8

Fuentes: para 1927: SEP, *Noticia estadística...*, 1927, pp. 869-871. Para 1966: Muñoz Batista, 1969, pp. 40-43. Para 1981-1982: López Portillo, 1982, p. 801; n.d.: no disponible.

CUADRO 20
Matrícula de la escuela normal

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1958	30 100	n.d.	n.d.
1964	41 772	13 409	32.1
1970	47 153	19 616	41.6
1976	35 979	58 471	43.0
1978	165 852	76 292	46.0
1980-1981	203 557	88 523	43.4

Fuentes: para 1964-1978: Muñoz Izquierdo, 1981, p. 115. Para 1980-1981: Dirección de Sistemas de Información, Dirección General de Programación, SEP, 1981; n.d.: no disponible.

La participación de los particulares en este sector muestra un crecimiento sostenido a partir de 1958 (puesto que se carece de datos previos). De ahí la preocupación del Estado por limitarla mediante la prohibición de nuevas normales (1975) y la ampliación de grupos.

El CEE sugirió que la educación normal se dividiera en dos grupos: profesional medio y profesional superior. El primero comprende: la normal para enseñanza primaria, la normal para educación preescolar, los institutos de capacitación del magisterio, los centros de capacitación para el trabajo agropecuario y las escuelas normales de educación física. El segundo grupo comprende las escuelas normales superiores, y la escuela normal de especialización. Esta sugerencia se convirtió, años más tarde, en la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. Para la década de los sesenta, la iniciativa privada se dedicaba exclusivamente a normales de primaria urbanas, preescolares y superiores. (Véanse los cuadros 21, 22 y 23.)

CUADRO 21
Matrícula en el sector de normal superior

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1968	15 649	1 261	15.9
1981-1982	131 523	15 085	11.4

Fuente: para 1981-1982: Dirección de Sistemas de Información, Dirección General de Programación, SEP, 1981.

CUADRO 22
Escuelas del sector normal superior

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1966	18	7	39.2
1981-1982	64	12	18.7

Fuentes: para 1966: Muñoz Batista, 1969, p. 100. Para 1981-1982: López Portillo, 1982, p. 807.

CUADRO 23
Matrícula en el sector de normal superior (1966)

		Porcentaje
Federal	6 401	41.0
Estatal	4 612	29.5
Particular	1 261	8.0
Mixto	3 375	21.5
Total	15 649	100.0

Fuente: *Boletín Mensual Informativo del* CEE, septiembre de 1968, núm. 9.

Educación superior

A diferencia de otros sectores, la educación superior privada se ha incrementado a través de los años. Aunque reducida, su influencia en la vida cultural, económica y política del país ha sido muy importante. Aunque los datos se refieren a décadas recientes, señalan el impulso dado en este ámbito. (Véanse los cuadros 24, 25, 26 y 27).

CUADRO 24
Matrícula en educación superior

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1958	63 899	5 634	8.8
1964	111 659	15 074	13.5
1970	234 744	32 160	13.7
1976	646 040	80 109	12.4
1981-1982	875 600	129 976	14.8

Fuentes: para 1958: *Análisis estadístico...*, 1968, pp. 24-26. Para 1970-1975: Brodersohn, 1978, p. 297. Para 1976: Muñoz Izquierdo, 1981, p. 115. Para 1981-1982, López Portillo, 1982, p. 813.

CUADRO 25
Escuelas de educación superior

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1970-1971	371	101	27.2
1974-1975	459	205	44.6
1981-1982	874	254	29.0

Fuentes: para 1970-1975: Brodersohn, 1978, p. 297. Para 1981-1982: López Portillo, 1982, p. 813.

CUADRO 26
Matrícula en el sector de posgrado

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1973-1974	9 165	876	9.6

Fuente: Brodersohn, 1978, p. 298.

CUADRO 27
Escuelas de posgrado

Año	*Total*	*Privado*	*Porcentaje*
1973-1974	43	7	16.3

Fuente: Brodersohn, 1978, p. 298.

EFICIENCIA ESCOLAR

Satisfacer las necesidades escolares no consiste únicamente en proporcionar inscripción a la población en edad escolar, sino en lograr, a la vez, que el sistema educativo opere en la forma más eficiente posible. La eficiencia del sistema se mide por la proporción de alumnos que egresan de los diferentes sectores, pues esa proporción implica retención y aprobación y, por esto, coeficientes combinados, determinados por aprovechamiento de los alumnos y su permanencia dentro del sistema. Una de las características del sistema privado ha sido obtener mayores índices de eficiencia en cuanto al rendimiento escolar en todos sus sectores. La falta de estudios nos remite al único trabajo que existe al respecto, elaborado para el Distrito Federal en 1966 (véase el cuadro 28).

CUADRO 28
Eficiencia terminal de las escuelas primarias
del Distrito Federal

	1958-1963		*1959-1964*	
	Públicas	*Privadas*	*Públicas*	*Privadas*
Primer ingreso	161 457	22 566	223 571	21 950
Aprobados en el 6º grado	85 565	15 940	97 085	16 639
Índice de eficiencia terminal (porcentaje)	53.0	70.6	43.4	75.8

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1966, p. 18.

A mediados de la década de los sesenta, la demanda potencial (el total de la población de seis a catorce años de edad) que cursó la enseñanza elemental sumó 9 168 619 niños, aunque la demanda real fue de 7 570 000. Esto significa que 18% de la población no tuvo acceso a la escuela, principalmente por razones socioeconómicas. De quienes ingresaron a la escuela, los desertores y reprobados fueron 1 844 922, lo que representó 24% del total de alumnos, la cuarta parte de la población inscrita (véase el cuadro 29).

CUADRO 29
Índices de reprobacion en las escuelas primarias
del Distrito Federal en 1950 y 1960
(*porcentajes*)

1950			*1960*		
Grados	*Públicas*	*Privadas*	*Grados*	*Públicas*	*Privadas*
1º	19.9	9.4	1º	23.6	7.9
2º	15.6	6.8	2º	15.7	5.8
3º	14.4	8.1	3º	17.3	5.6
4º	18.2	7.4	4º	15.9	6.3
5º	16.0	7.6	5º	14.0	5.9
6º	10.2	5.1	6º	5.8	3.8

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1966, p. 16.

No todas las escuelas impartían los seis grados de educación primaria. En 1963, los impartian completos únicamente 26.9% del total. El porcentaje de escuelas que impartían sólo dos o tres grados constituían más de la mitad del total; la mayoría de las escuelas privadas estaba entre estas últimas.

El cuadro 30 muestra la distribución porcentual por grado y tipo de sostenimiento. En él se aprecia que, mientras en la escuela oficial hay una deserción año con año, en la educación privada hay un incremento en números relativos. También se observa la nula participación de los particulares en la educación rural.

CUADRO 30
Distribución porcentual respecto al total de la matrícula de cada grado en los tres tipos de sostenimiento (1965)

Grados escolares	*Sistema público*	*Sistema mixto*	*Sistema privado*	*Total absoluto*
		Medio urbano		
1º	83.42	5.92	10.66	1 122 310
2º	82.30	6.08	11.62	835 264
3º	81.83	6.37	11.80	754 699
4º	81.56	6.25	12.19	652 515
5º	80.57	6.50	12.93	559 111
6º	79.51	6.30	14.19	469 542
		Medio rural		
1º	97.85	1.79	0.36	1 277 002
2º	97.82	1.81	0.37	701 561
3º	97.74	1.80	0.46	412 227
4º	97.84	1.59	0.57	220 985
5º	97.61	1.67	0.72	124 041
6º	97.47	1.53	1.00	816 456

Fuente: *Boletín Mensual Informativo del* CEE, marzo de 1967, núm. 3.

De acuerdo con la matrícula de todos los niveles y ramas del año de 1965, el índice de desperdicio escolar fue de 26.37%, ya que de cada 100 alumnos, desertó 13.48% y reprobó 12.89%. Si se considera el desperdicio escolar globalmente, la participación más alta en el mismo correspondió a las instituciones de sostenimiento federal, con 28.04% (14.93% por deserción y 13.11% por reprobación). El índice de deserción más bajo fue el de las escuelas de sostenimiento privado con 20.64% (11.46% por deserción y 9.18% por reprobación).[4]

[4] *Boletín Mensual Informativo del* CEE, septiembre de 1967, núm. 9.

Los datos asentados en el cuadro 31 permiten extraer los porcentajes de desperdicio escolar de cada sector en cada una de las formas de sostenimiento que, para el año de 1967, son los siguientes: el sostenimiento público contó con un porcentaje de desperdicio escolar equivalente a 22.07% en el sector urbano y 27.18% en el sector rural. El sostenimiento mixto lo tuvo de 19.15% en el sector urbano y de 22.86% en el sector rural. Finalmente, el sostenimiento privado contó con un desperdicio escolar equivalente a 13.53% de su matricula en el sector urbano, y a 20.47% en el sector rural. En el contexto nacional, los datos correspondientes al desperdicio escolar fueron de 20.96% para el sector urbano, y de 27.08% para el sector rural.

CUADRO 31
Desperdicio escolar

Sostenimientos y sectores	*Deserción absoluta*	*Porcentaje*	*Reprobación absoluto*	*Porcentaje*	*Total del desperdicio*	*Porcentaje*
			Sostenimiento público			
Urbano	438 402	46.30	508 563	53.70	946 965	100
Rural	337 546	42.17		59.83	800 445	100
			Sostenimiento mixto			
Urbano	16 606	30.20	38 377	69.80	54 983	100
Rural	4 402	36.78	7 565	63.22	11 967	100
			Sostenimiento privado			
Urbano	41 518	53.36	36 292	46.64	77 810	100
Rural	1 197	52.13	1 099	47.87	2 296	100
			Total general			
Urbano	496 526	45.98	583 232	54.02	1 079 758	100
Rural	343 145	42.12	471 563	57.88	814 708	100

Fuente: *Boletín Mensual Informativo del* CEE, marzo de 1969, núm. 3

Señala el investigador que, como consecuencia de la mayor eficiencia de la enseñanza secundaria privada, la proporción de sus alumnos examinados respecto del total era 40.3%, y la de sus alumnos aprobados respecto del total 46.3% (no obstante que su matrícula representaba sólo 39.8%). La proporción que representaron los alumnos egresados de tercero de secundaria respecto del total de egresados se elevaba todavía más, pues era 48.8%. Por lo tanto, casi la mitad de los alumnos egresados de tercero de secundaria en el Distrito Federal provenían de planteles privados[5] (véanse los cuadros 32 y 33).

CUADRO 32
Alumnos aprobados en relación con los matriculados en las escuelas secundarias del Distrito Federal (1962)
(*porcentajes*)

Grados	*Privada*	*Pública*
1º	66.0	47.5
2º	62.3	47.5
3º	73.3	60.3
Promedio	66.8	51.2

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1966, p. 21.

Cuadro 33
Alumnos aprobados en relación con los examinados en las escuelas secundarias del Distrito Federal (1962)
(*porcentajes*)

Grados	*Privada*	*Pública*
1º	76.0	56.7
2º	68.5	54.4
3º	79.1	65.1

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1966, p. 21.

[5] Muñoz Izquierdo, 1966, p. 21.

Sólo 4.3% de la matrícula de enseñanza media se concentró en las ramas de enseñanza prevocacional (17%) y vocacional (2.6%) en 1963; en 1964 disminuyó ligeramente esta proporción a 3.9% (2.1%) en prevocacional y 1.8% en vocacional (véase el cuadro 34).

CUADRO 34
Alumnos aprobados en relación con los examinados
en las escuelas vocacionales del Distrito Federal (1964)
(*porcentajes*)

Grados	*Privada*	*Pública*
1º	77.6	41.5
2º	100.0	49.1
Promedio	84.7	44.6

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1966, p. 24.

Debido al índice de aprobación más elevado de las vocacionales privadas, su eficiencia casi se equiparó con las públicas, no obstante que su retención fue sensiblemente inferior. Esto dio por resultado que la proporción con que participaron las vocacionales privadas en el total de aprobados de estas escuelas (1.7%) fuera exactamente la misma que la que representaba su matrícula (en la iniciación de cursos) dentro de la inscripción total[6] (véase el cuadro 35).

CUADRO 35
Alumnos aprobados en relación con los matriculados
en las escuelas preparatorias del Distrito Federal (1964)
(*porcentajes*)

Grados	*Privada*	*Pública*
1º	67.5	25.9
2º	78.9	51.1
Promedio	89.9	87.5

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1966, p. 25.

[6] Muñoz Izquierdo, 1966, p. 24.

También en este renglón fue más alta la eficiencia de la preparatoria privada. Más de 40% de los alumnos que egresaron de este sector en el Distrito Federal provenía de planteles privados[7] (véase el cuadro 36).

CUADRO 36
Alumnos aprobados en relación con los examinados
en las escuelas preparatorias del Distrito Federal (1964)
(*porcentajes*)

Grados	*Privada*	*Pública*
1º	76.5	29.7
2º	85.9	58.5
Promedio	80.8	43.2

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1966, p. 25.

Casi las tres cuartas partes de los alumnos aprobados en las enseñanzas comercial del Distrito Federal provenían de planteles privados, en su mayoría no incorporados a la SEP y con diferente duración del plan de estudios (véanse los cuadros 37 y 38).

CUADRO 37
Alumnos aprobados en relación con los matriculados
en las escuelas que imparten enseñanzas técnicas
en el Distrito Federal (1964)
(*porcentajes*)

Grados	*Privada*	*Pública*
1º	26.0	49.9
2º	15.4	60.3
3º	16.6	75.3
4º	74.4	64.7
5º	s.d.	62.2
6º	s.d.	76.3

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1966, p. 26; s.d.: sin datos.

[7] Muñoz Izquierdo, 1966, p. 26.

CUADRO 38
Alumnos aprobados en relación con los examinados en las escuelas que imparten enseñanzas técnicas no sistematizadas en el Distrito Federal (1964)
(*porcentajes*)

Grados	*Privada*	*Pública*
1º	88.9	70.0
2º	96.1	69.3
3º	97.2	83.7
4º	86.5	75.6

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1966, p. 28.

El porcentaje de la matrícula del nivel medio que correspondió a la enseñanza normal fue de 5.9% en 1963 y 5.6% en 1964.

En 1963, el índice de eficiencia de la enseñanza normal, en general, fue de 92.9%; en 1964 de 92.3%. Esta eficiencia fue notable, en especial el índice de aprobación que fue de los más elevados, no sólo en comparación con el de las demás ramas de la enseñanza media, sino independientemente de cualquier comparación. El índice de aprobación del sexto grado de normal fue de 99.5% en 1963 y de 99.1% en 1964[8] (véase los cuadros 39 y 40).

CUADRO 39
Alumnos aprobados en relación con los matriculados en las escuelas normales del Distrito Federal (1964)
(*porcentajes*)

Grados	*Privada*	*Pública*
1º	87.3	95.1
2º	93.2	98.6
3º	96.6	96.4
Promedio	91.1	96.5

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1966, p. 29.

[8] *Boletín Mensual Informativo del* CEE, 1967, núm. 5.

CUADRO 40
Alumnos aprobados en relación con los examinados en las escuelas normales del Distrito Federal (1964)
(*porcentajes*)

Grados	*Privada*	*Pública*
1º	98.0	99.2
2º	99.4	99.6
3º	99.5	99.1
Promedio	98.8	99.3

Fuente: Muñoz Izquierdo, 1966, p. 30.

En este caso, la eficiencia de la escuela privada fue inferior a la de la normal pública.

En cuanto a la normal superior, se analizarán dos ejemplos: la Escuela Normal Superior (FEP), escuela particular del Distrito Federal, registró en 1966 una matrícula de 214 alumnos, preponderante de sexo femenino (85.98%); la eficiencia de esta escuela es alta, ya que el año de 1966 aprobaron 179 alumnos, cuatro lo hicieron parcialmente, y no hubo reprobados.[9] En tanto, la Escuela Normal Superior (SEP), tuvo en 1966 una matrícula de 6 401 alumnos; de éstos 51.24% eran hombres y 48.76% mujeres; del total de examinados aprobaron 5 961; 244 aprobaron parcialmente y sólo cinco reprobaron.[10]

De la comparación de las dos escuelas normales superiores del estado de Nuevo León encontramos los siguientes datos: la Escuela Normal Superior de la Universidad Labastida contó con una matrícula de 30 alumnos (27 mujeres); 23 de ellos presentaron exámenes y todos aprobaron. La Escuela Normal Superior de Nuevo León, dependiente del gobierno del estado, contó con una matrícula de 1 505 alumnos, de los cuales 61.99% eran varones; el grado de eficiencia fue también muy alto: 1 166 aprobados, 171 parcialmente y once reprobados.[11]

La reflexión que surge de éste y otros ejemplos nos revela que en la educación privada hay una predominante participación femenina, no así en la escuela estatal donde los hombres la sobrepasan. La capacidad de las escuelas oficiales es muy superior a la de los colegios particulares.

[9] Muñoz Batista, 1969, pp. 77-78.
[10] Muñoz Batista, 1969, pp. 74-75.
[11] Muñoz Batista, 1969, pp. 87-89.

Para concluir, es importante señalar algunas de las explicaciones que Muñoz Izquierdo da sobre la eficiencia de la educacion privada entre 1950 y 1960, como las siguientes:

1. La enseñanza primaria privada fue más eficiente que la pública: de cada cien alumnos de primer ingreso terminaron el sexto grado en la escuela pública 43.4 y en la escuela privada 75.8 alumnos.

2. En las generaciones 1958-1963 y 1959-1964, la eficiencia terminal en la escuela pública bajó en 9.6 puntos, mientras que en la escuela privada subió 5.2 puntos. Esto fue consecuencia de la estrategia predominantemente cuantitativa [preocupación mayor del Estado por crear escuelas, que por la calidad de la educación] que se siguió en la expansión de las escuelas públicas.

3. El índice promedio de aprobación fue (1964) en la enseñanza primaria privada 86.4% y en la pública 75.6 por ciento.

4. La estructura del sistema privado de enseñanza primaria fue más regular que la del sistema público; el volumen de los diversos grados guardó una relación más alta respecto al primer grado. No obstante que su matrícula representó (1964) sólo 12.8% de la matrícula total, la enseñanza privada aportó 14.6% del total de egresados de sexto año.

5. El sistema privado de enseñanza media fue más eficiente que el público. Esta eficiencia estuvo determinada fundamentalmente por índices de aprobación más elevados que los de las escuelas públicas en las enseñanzas secundaria, preparatoria y comercial. En la vocacional los índices de aprobación fueron casi iguales, mientras que en la normal y técnica no sistematizadas fueron inferiores.

6. En el conjunto de toda la enseñanza media, las escuelas privadas tuvieron una proporción de alumnos aprobados respecto a los inscritos de 60.8% (las públicas de 48%) y una proporción de alumnos aprobados respecto a los examinados de 78.3% (las públicas de 55.3 por ciento).

7. Siendo el promedio general de eficiencia de la enseñanza media privada superior al de la pública, la participación de ella en el total de alumnos aprobados (en relación con los matriculados) fue de 44.7%, no obstante que los matriculados sólo representaron 38.2% de la inscripción total.[12]

A todo esto podemos agregar que la participación de los particulares ha variado, de acuerdo con los intereses de la política educativa del gobierno, en los diferentes periodos y sectores. Ésta ha sido baja. En general, no se puede pensar que globalmente haya sido mayor a 10% de la educación general. Su eficiencia es comprensible si se toman, además de los ya señala-

[12] Muñoz Batista, 1969, pp. 31-32.

dos por Muñoz Izquierdo, otros factores ya mencionados en capítulos anteriores, como los de índole económica, la mayor escolaridad de los padres, mayores recursos económicos, y una mayor expectativa del papel de la educación en la formación y estratificación de los sectores superiores, tanto sociales como económicos.

11. ENCLAVES EN MÉXICO: LAS ESCUELAS MULTICULTURALES

Al hablar de la historia de la escuela particular en México, sobresale la importancia que han tenido las escasas, aunque controvertidas, escuelas para extranjeros.

El nacimiento de las dos más conocidas, y de más larga permanencia en el país, se remonta a los años de don Porfirio, cuando la apertura a la industria internacional provocó el arribo de muchos extranjeros que buscaron una educación especial para sus hijos. Éstos fueron el Colegio Americano (1888) y el Colegio Alemán (1892). Más tarde, acuciados por las mismas inquietudes, miembros de otras nacionalidades crearon otros planteles de este tipo. Tales fueron los casos del Liceo Franco Mexicano, del Colegio Israelita, de los colegios para españoles fundados a raíz de la Guerra Civil Española, como el Luis Vives (1939) y el Colegio Madrid, y, más recientemente, el Liceo Mexicano Japonés y Lancaster School, entre otros.

Cada una de estas instituciones tiene características propias, y cada una de ellas es digna de analizarse. Por fortuna existen ya algunas historias de estos colegios.[1] Ciertamente tienen en común características similares: la mayoría de estos colegios se crearon con la intención de perpetuar valores de la comunidad que representan, a la vez que de aglutinar a la comunidad en torno de un grupo con una lengua y objetivos propios. El contenido académico de cada colegio se apega estrictamente –y en ocasiones sobrepasa– a las exigencias de las instituciones educativas mexicanas. La disciplina también puede ser similar.

No obstante, cada uno transmite a sus alumnos una concepción propia de la vida. En las líneas siguientes sólo tomaré algunos ejemplos que aclaren el papel desempeñado por estas escuelas en la historia de la educación mexicana.

[1] Algunas historias de los colegios extranjeros son: *Instituto Luis Vives...*, 1989; Stern de Aizehman, 1981.

El Colegio Americano

Desde hace más de cien años existe en México la "colonia americana", término que los ciudadanos de Estados Unidos residentes en nuestro país emplean para definirse como grupo. Aunque forma parte de la sociedad, permanece aislada de su realidad, y preserva las formas del modo de vida estadunidense. Su estructura y cohesión le permiten formar asociaciones de todo tipo, en las que participan sin necesidad de incorporarse a la sociedad mexicana, y a la vez la mantienen estrechamente vinculada con el desarrollo de los intereses económicos de Estados Unidos en nuestro país.[2]

En el aspecto ideológico, el enclave conserva y fomenta la identidad nacional; esto es, en cuanto a su ser estadunidense. Por medio de actos que organiza para celebrar el día de su independencia (4 de julio), el día de acción de gracias de los peregrinos que llegaron a Estados Unidos (*Thanksgiving Day*) o la celebración del nacimiento de Washington, los integrantes de dichas colonias recuerdan y afirman su ciudadanía y su historia común. Además, mantienen vigentes sus símbolos patrios, como la bandera y su himno. Esta vinculación no se queda en el sector emotivo, pues además existen relaciones con su país por medio de las asociaciones, los viajes de negocios o los familiares, etcétera. En cambio, por lo general, se vinculan poco con los mexicanos. Viven contentos en México porque en su mayoría adquieren rangos social y económico altos.

El Colegio Americano es una institución que refuerza y transmite los valores de su comunidad. Es el más grande de Latinoamérica y el más antiguo. Se fundó para lograr "la reintegración de los estudiantes al sistema educativo de Estados Unidos y mientras están aquí, la inculcación [sic] de hábitos sociales y culturales semejantes o iguales a los de EE.UU.".[3] El presidente del consejo administrativo del colegio decía:

> Debemos enseñar "Domestic Science", capacitación manual y cultura física, y mientras estamos haciendo esto, construir en la mente del niño un espíritu escolar, que deberá acentuar la idea y los ideales americanos.[4]

Este colegio se creó durante el porfiriato para dar cabida a los hijos de funcionarios y trabajadores de las compañías estadunidenses que no hablaban español y que deseaban "lo mejor en educación moderna para sus propios hijos", tal y como se enseñaba en Estados Unidos. La historia del colegio ha sido un reflejo de la evolución colonial de ese país, que, al

[2] Véase Icazuriaga, 1980, p. 20, y Scanlon, 1984, p. 77.
[3] Luconi, 1977, p. 39; Icazuriaga, 1980, p. 26.
[4] Icazuriaga, 1980, p. 30.

iniciarse el porfiriato, se encontraba ya estructurada y se había convertido en un sector de gran poder económico.[5]

Entonces, como ahora, había quien pensaba que únicamente en las escuelas privadas era posible obtener una buena educación. Las instituciones educativas particulares eran pocas, en su mayoría católicas, y dirigidas por órdenes religiosas francesas que impartían sus clases tanto en francés como en español. Los estadunidenses, que consideraban superior la educación de su país, optaron por organizar una escuela que asegurara a los miembros de su colonia una educación acorde con aquélla y, sobre todo, que les permitiera el tránsito hacia la educación superior en las universidades estadunidenses.

En 1905, los patrocinadores de la escuela organizaron la American School Association, una sociedad por acciones compuesta por empresarios estadunidenses que más tarde formaron la American School Foundation (1921), la cual ha perdurado como tal hasta nuestros días. Para ser miembro de la fundación era requisito ser ciudadano de Estados Unidos residente en la ciudad de México.[6]

Los cambios en la escuela corrieron paralelos a los de quienes la apoyaban. La Revolución convulsionó a la escuela y sólo a partir de 1920 experimentó una estabilidad real. La expansión de la colonia llevó a una ampliación del colegio. Por la necesidad de tener una escuela cerca del principal distrito residencial estadunidense, realizó un cambio de domicilio, primero a la colonia Roma, después a su actual localización en el norponiente de la ciudad.

La década de 1930 fue un periodo de incontables dificultades para todas las escuelas privadas, y el Colegio Americano no fue la excepción. La política nacionalista de Calles y, más tarde, la educación socialista implantada por Cárdenas propiciaron que muchos estadunidenses salieran del país. Leyes que reglamentaban los programas educativos se impusieron en todas las escuelas. El educativo dual, o binacional, que le permitía incorporarse al sistema nacional, y al mismo tiempo mantenía intacta su función educativa original. La escuela se incorporó a la Secretaría de Educación Pública en 1934. Se daban los cursos del programa oficial nacional, con maestros mexicanos, durante la mitad del día, y la otra mitad se destinaba a los estudios oficiales del programa estadunidense con sus propios maestros;[7] estos programas quedaron estructurados independientemente, llevando a cabo objetivos y métodos pedagógicos diferentes. Ante las autoridades mexicanas, la

[5] *Mexican American Review*, septiembre de 1919, citada por Icazuriaga, 1980, p. 30.

[6] Wright, 1978.

[7] Entrevista con la profesora María Teresa Olavarrieta, directora académica del Colegio Americano, 6 de marzo de 1990.

escuela fue considerada como parte del sistema educativo privado bilingüe, destinado a los sectores de mayores ingresos económicos del país.

El programa estadunidense no sufrió demérito, sino que, por el contrario, se vio reforzado con la capacitación de sus maestros en universidades de Estados Unidos como la de Alabama, la estatal de Michigan y el Mankato State College.[8] Además, a partir de 1933, el Colegio Americano se incorporó a la Southern Association of Schools and Colleges, uno de los organismos más importantes que acreditan a escuelas y universidades en el sistema educativo estadunidense. Ello implicaba su reconocimiento como parte de éste y que sus egresados pudieran ser aceptados en cualquiera de sus instituciones educativas. También obtuvo ayuda del Departamento de Estado y del Consejo de Educación de ese país, con subvenciones suplementarias, asistencia técnica y personal administrativo y docente.[9] El colegio, por su parte, debía admitir a un número determinado de "nacionales" (mexicanos), quienes serían los beneficiados con este patrocinio.[10]

Una profesora estadunidense, que trabajó en este colegio desde los años treinta, afirmó:

> Vivíamos en un mundo propio [...] Recuerdo que tuve que asistir a una junta de profesores de primaria mexicanos después de nuestra incorporación al programa de la Secretaría de Educación Pública: qué ingenuamente sorprendida quedé al ver a esa gente [...] Lo primero que pensé fue que todas las maestras parecían sirvientas.[11]

En aquellos años, los ex alumnos ingresaban en general a las universidades privadas de más prestigio en Estados Unidos, tales como Harvard o Yale. "En aquella época ir a la universidad en Texas hubiera sido anatema [...]"[12]

En 1959, el colegio inició un programa que permitiría a sus alumnos de origen mexicano ingresar a la UNAM o a universidades mexicanas. El programa no estaba incorporado, pero al finalizar sus estudios, los alumnos tendrían la posibilidad de acreditar éstos mediante exámenes ante la Universidad Nacional, lo que originó la matriculación de un número mayor de mexicanos. Los alumnos de primaria necesitaban del idioma inglés y del español para cumplir con los dos proyectos educativos, en tanto que para la secundaria y preparatoria sólo se exigía español a quienes fueran a

[8] Castillon, 1988; Kirkpatrick, 1973, p. 73.
[9] Kirkpatrick, 1973, p. 46.
[10] Scanlon, 1984, p. 145.
[11] Scanlon, 1984, pp. 44-45.
[12] Scanlon, 1984, p. 45.

cursar el programa de la UNAM. El programa en inglés recibía el nombre de *college preparatory* y, en él, el español se estudiaba como lengua extranjera; las materias sobre México eran optativas. Los cursos que tomaban en conjunto los alumnos de ambos programas eran siempre en inglés. Estos dos programas intentaban reproducir los modelos educativos de ambos países. Sin embargo, por las condiciones étnicas del alumnado, su favorable situación económica y el ambiente circundante, éstos no se traducían a una realidad concreta. En algunos casos, el Colegio Americano proporcionaba a estos jóvenes una identidad nacional confusa o marginal.[13]

La posibilidad de un crecimiento desmesurado del colegio originó que en 1967 se decidiera mantener el carácter estadunidense del plantel y seguir con su estrategia inicial de preparar a los alumnos para su ingreso en instituciones superiores de ese país. Las políticas de admisión se hicieron más rigurosas en cuanto a la capacidad intelectual de los aspirantes al ingreso, y a su permanencia mediante altas calificaciones. En general, un alumno mexicano con bajas calificaciones era rechazado automáticamente; en tanto que un estadunidense que se encontrara en el mismo caso era susceptible de ser sometido a una reconsideración.[14] Esto presuponía que el interesado tuviera un amplio dominio del idioma inglés. Los alumnos mexicanos sólo eran admitidos en el sector del jardín de niños, en tanto que los de habla inglesa podían ingresar en cualquier grado.[15]

La característica distintiva de este colegio fue su "americocentrismo" [sic].[16] Esto significaba que tanto las actividades académicas como las extracurriculares se llevaban a cabo "como si la escuela estuviese en Estados Unidos", lo que también reflejaba las ambiciones de dicha colonia. Esta afirmación se sustenta en que gran parte de los estudios sociales giraba en torno a problemas o acontecimientos recientes ocurridos en Estados Unidos. Tanto los maestros de inglés, como los administradores preferían el uso cotidiano del idioma inglés en lugar del español. Se contaba exclusivamente con material y textos provenientes de aquel país. Igualmente, el trabajo de campo giraba alrededor de proyectos estadunidenses, y pocos sobre México.[17] También se hacían constantes alusiones a "este país", refiriéndose a Estados Unidos, y se coartaba la posibilidad de expresión de lo que las autoridades consideraban ofensivo para la colonia estadunidense.[18]

[13] Scanlon, 1984, p. 206.

[14] Scanlon, 1984, p. 149.

[15] Entrevista con la profesora María Teresa Olavarrieta, directora académica del Colegio Americano, 6 de marzo de 1990.

[16] Scanlon, 1984, p. 198.

[17] Scanlon, 1984, pp. 198-199.

[18] Scanlon, 1984, pp. 198-199 y 206n.

En un principio, el profesorado estuvo integrado por madres de familia, esposas de funcionarios estadunidenses que contribuyeron en el proyecto educativo. Sin embargo, las exigencias de los programas diferenciados también diversificaron a los maestros en mexicanos y estadunidenses, según su especialización, y su interpelación fue muy superficial. Sólo unos cuantos elementos "folclóricos" de la cultura mexicana (fiestas tradicionales, por ejemplo) lograron incorporarse a la escuela.

La mayoría de los estudiantes estadunidenses reconocían dos grandes divisiones en el estudiantado: los "latinos" y los "norteamericanos". Por otra parte, los mexicanos reconocían un tercer grupo, el de los "extranjeros", entre los que incluían a ciudadanos de otros países, a binacionales y a los estadunidenses radicados en México. El problema de los valores permeó los vínculos entre los estudiantes; era patente en las relaciones sexuales, el uso de drogas, las relaciones interpersonales, las fiestas, etcétera.[19]

Según la poca información de que se dispone, se sabe que en muchos casos los egresados sufrieron "serios choques culturales" en el momento de enfrentarse tanto a las universidades mexicanas como a las extranjeras.

> La información disponible sugiere, pues, que la prolongada residencia en la colonia norteamericana y la asistencia a su escuela no prepara a los egresados para una integración plena en la sociedad mexicana ni en la norteamericana, aunque parece darles una preparación suficientemente buena para seguir estudios avanzados en uno u otro país. Los jóvenes con identidad cultural claramente definida hacen la transición del Colegio Americano a estudios universitarios y a una vida profesional en su propia sociedad sin mayor problema. Los que no poseen una identidad cultural claramente definida, ni la muestra de un cierto biculturalismo, encuentran, con mayor frecuencia, problemas de adaptación tanto en la sociedad norteamericana como en la mexicana.[20]

Los motivos de los padres de familia mexicanos para inscribir a sus hijos en el Colegio Americano iban desde la obtención de una posición social, hasta la posibilidad de una acreditación dual o un sólido programa de inglés, aparte de que se les ofrecía un programa reconocido aun fuera del país. Conservar la cultura estadunidense era otro gran atractivo de la escuela; para los extranjeros era la única posibilidad de que sus hijos ingresaran al sistema educativo mexicano sin perder sus estudios anteriores.[21]

[19] Scanlon, 1984, p. 208.
[20] Scanlon, 1984, p. 214.
[21] Scanlon, 1984, pp. 146-147.

La influencia del Colegio Americano en la educación nacional mexicana, a partir de la década de los treinta, consistió en la formación de un gran número de escuelas "americanas" y bilingües en todo el país. El Mexico City College (posteriormente Universidad de las Américas) fue fundado por el superintendente y director del Colegio Americano en los primeros años de la depresión. Se creó con la idea de que quienes no pudieran costearse sus estudios en universidades del vecino país, lo hicieran en esta universidad tipo "americano".

Ante la demanda escolar de escuelas bilingües, egresados del colegio o antiguos profesores decidieron abrir escuelas, haciendo hincapié en el idioma extranjero y poniendo en práctica los programas de Estados Unidos. Con el nombre de "colegios americanos" y reunidos en la asociación de Colegios Americanos de México (Asomex), se han creado numerosas escuelas que siguen un patrón similar; fueron fundadas por ex alumnos del Colegio Americano, o por grupos de padres de familia interesados en que sus hijos obtuvieran una educación bilingüe, con un programa bicultural que les posibilita seguir estudios en Estados Unidos. La mayoría de estas escuelas son de reciente fundación. Sus colegiaturas son de las más altas del país y educan a sectores privilegiados de la sociedad.[22]

La mayoría de estas escuelas se declaran instituciones no lucrativas, laicas y mixtas. En general, y aunque no depende del Colegio Americano, su metodología tiene fundamentos similares. Siguen los dos programas de estudio, el de español y el de inglés, utilizan libros de texto en español complementarios de los libros de texto gratuitos, y para el inglés emplean textos importados de Estados Unidos que son cambiados periódicamente, de acuerdo con la evolución de los programas de ese país (entre tres y cinco años). En algunos casos también pertenecen a alguna organización educativa estadunidense que los guía, como el Departamento de las Escuelas del Estado de Texas, o tienen nexos con las escuelas públicas de Carmel, California, o la Universidad de Alabama.[23]

[22] Asomex incluye en su directorio a los siguientes colegios: 1. American School Foundation of Monterrey, A. C. 2. American School of Durango. 3. American School of Torreón. 4. The American School of Pachuca. 5. American Institute of Monterrey. 6. American School of Laguna Verde. 7. Colegio Inglés. 8. American School of Puerto Vallarta. 9. John F. Kennedy School (Querétaro). 10. American School of Puebla. 11. American School of Tampico. 12. Colegio Americano de Saltillo. 13. Hamilton School, S. C. 14. American School of Aguascalientes. 15. The American School Foundation of Guadalajara, A. C. 16. Instituto Bicultural (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas) (Asomex Telephone Directory, 1989).

[23] Respuestas a cuestionarios de los colegios: Americano de Durango, A. C.; Escuela John F. Kennedy, A. C.; Escuela Americana de Tampico; Colegio Americano de Puerto Vallarta; Colegio Americano de Saltillo, A. C.; Entrevista con la directora de la Escuela Moderna Americana, abril 3 de 1990.

El Colegio Alemán

En 1894, algunos empresarios alemanes decidieron instalar una institución educativa para sus hijos y los de otros súbditos del Imperio alemán, con el fin de otorgarles "una instrucción y formación conforme al régimen que se observaba en las escuelas prusianas".[24] El colegio, inaugurado con la presencia del presidente Porfirio Díaz y del embajador alemán, se llamó Schule der Deutsche Kolonie zu Mexiko (Colegio de la Colonia Alemana, S. A.), sociedad integrada por el ministro residente del Imperio, el cónsul general y cinco representantes de los accionistas.[25] El Imperio alemán ayudó con el envío de maestros, material didáctico y efectivo para el sostenimiento de la institución; la colonia alemana colaboró con donaciones. Las colegiaturas fueron una tercera forma de sostenimiento económico, y desde un principio se caracterizaron por estar entre las más altas que se pagaban en el país.

Según la investigadora Brígida Von Mentz, en la historia del Colegio Alemán se pueden distinguir cuatro etapas. La primera corresponde al periodo de su fundación (1894 a 1913). Fue una etapa de desarrollo y consolidación de la escuela, aunque podía considerarse como una institución "casi familiar". El plantel no tenía "interés alguno por el mundo" que lo rodeaba, y su meta consistía en proporcionar a los alumnos la formación que les permitiera continuar sus estudios en Alemania. Su principal objetivo consistía en dar una educación similar a la proporcionada por las grandes instituciones escolares alemanas, cuyas características eran: cultivar la inteligencia y las fuerzas del cuerpo; disciplinar el espíritu con educación bien dirigida y con la moral mas estricta para lograr el dominio de sí mismo y transmitir una formación científica y práctica profundas, objetivos que por lo demás se observan en todas las etapas del colegio.[26]

Ya desde entonces, el colegio, mixto y laico, se dividía en sectores educativos con objetivos definidos. En primer lugar, el jardín de niños, donde se educaba al niño para la obediencia, el trabajo y la aplicación, y para adaptarlo a la convivencia social e introducirlo en el conocimiento del idioma alemán. En este sector se seguía el método pedagógico de Froebel, enseñanza del idioma por medio de canciones y juegos, además de promover la coordinación motriz mediante la gimnasia, a la que se daba gran valor.

Posteriormente se cursaban tres años de instrucción elemental, en los que se favorecía el aprendizaje de la aritmética y de la lectoescritura, tanto del alemán como del español. El tercer sector era la *Realschule*, o secunda-

[24] Von Mentz, 1988, p. 197.
[25] Von Mentz, 1988, p. 198.
[26] Von Mentz. 1988, pp. 203-204.

ria, en la que se buscaba profundizar los conocimientos de los idiomas y de la literatura. También se daba importancia a la enseñanza del inglés y del francés, a la historia europea, en particular la alemana, y a la geografía. Se ponía énfasis en la biología y la física. El programa no se olvidaba del canto, los trabajos manuales y los deportes.[27] El desarrollo físico fue valorado más allá de lo recomendable en términos de salud y motivado más bien por una actitud autoritaria. En una actitud de franca modernidad, las niñas participaban también en las actividades deportivas del colegio.

La institución contaba con muchos recursos didácticos, a diferencia de otros colegios. Existía un gabinete de proyecciones para ilustrar las clases, laboratorios de química y física, aparatos para mediciones topográficas, microscopios y voltímetros; tenía importantes colecciones mineralógicas, zoológicas y botánicas; talleres de cerrajería y carpintería, así como cocina y huerto. Para la clase de música había un salón especial.[28]

En la segunda etapa del colegio (1913 a 1923) hubo cambios en la metodología e ideología del plantel. La Revolución lo afectó positivamente, pues el temor a la lucha movilizó a los alemanes que vivían en la provincia hacia el "ámbito seguro" de la capital. El colegio creció y cobró fama entre la burguesía capitalina. La característica de esta época fue la transmisión de valores nacionales, y de la superioridad racial a los alumnos. Obviamente se celebraban las fiestas patrióticas alemanas, como el cumpleaños del emperador o la fundación del segundo *Reich.*

Se instaló entonces una escuela paralela para mexicanos, llamada sección B. Esta institución, con instalaciones independientes de la sección A, enseñaba también el alemán, pero como segunda lengua: "había que 'ampliarse', pero no 'mezclarse'".[29]

Su alto rango académico se debió a la preparación del profesorado. Se evitaba la improvisación, y se trataba de contratar a universitarios y pedagogos con amplios conocimientos. El Colegio Alemán fue un centro cultural importante donde se impartían conferencias dictadas por especialistas. Ejemplos de éstas fueron las disertaciones de Eduard Seler sobre "La escritura y los edificios de los mayas" (1912), o la de Hermann Bayer sobre "Las antiguas culturas de México" (1918).[30]

La primera guerra mundial provocó a la escuela más dificultades que la misma Revolución mexicana. Muchos alumnos la abandonaron por diversos motivos; entre ellos, que los padres estuvieran a favor de los aliados, o que se alistaran para combatir en las filas alemanas.

[27] Von Mentz, 1988, pp. 203- 204.
[28] Von Mentz, 1988, p. 210.
[29] Von Mentz, 1988, p. 209.
[30] Von Mentz, 1988, p. 211.

La tercera época va de 1923 a 1933. En estos años disminuyó la propaganda política agresiva y nacionalista, y se definió lo alemán "como algo previo a toda controversia política, como algo existente en tiempos anteriores a la nación, el Imperio o la República, y por lo tanto, un refugio neutral". Para sentirse diferente y superior académica y culturalmente. Las celebraciones deportivas siguieron teniendo un lugar preponderante, y se cultivaban las ideas nacionales. Se continuó enalteciendo los sentimientos de deber, disciplina, honor y fidelidad, lealtad, valor y empeño, caballerosidad y camaradería. El ambiente académico-político del colegio en esa época estuvo más abierto a la pluralidad ideológica.[31]

Durante este periodo la escuela tuvo que incorporarse al sistema oficial mexicano, debido a la presión de casi la mitad de sus alumnos, que eran de origen mexicano y debían continuar sus estudios en el país. Cumplir con los requisitos exigidos por las autoridades mexicanas significaba para el director "perder toda independencia y autonomía";[32] según él, de esta manera no se podría cumplir el objetivo de preservar la cultura alemana, "pues no se encontrarían ya ni fuerzas ni tiempo para impartir las clases en alemán y sobre Alemania que se deseaban". Sin embargo, y a pesar de estas leyes y las visitas de los inspectores, el colegio pudo seguir con su propia metodología. La época de Calles, tan difícil para las escuelas católicas, no lo fue tanto para el Colegio Alemán.

Una cuarta etapa se fija entre 1933 y 1942. A principios de la década de los treinta, el director era Fredrich W. Schoeter, de filiación nazi. En esta época se introdujo la enseñanza de la política nacionalista desde el nivel primario. Se establecieron dos horas semanales más de historia alemana; según decían los padres de familia, el objetivo no era "aprender la verdad al 100%, sino se trata del efecto y de la educación en la orientación política".[33] Se dio gran importancia a los estudios de biología, especialmente a la genética y la geografía de la "germanidad"; se leían obras de Hitler, Rosenberg y Goebbels. Se fundaron las Juventudes Hitlerianas, que se ejercitaban en habilidades deportivas, atléticas y competitivas de manera obligatoria.[34] Se vio menoscabada la idea de la igualdad de la mujer y se aumentó la planta de maestros varones.

El director logró un sustancial apoyo económico del *Reich,* con el cual se otorgó un gran número de becas. De 598 alumnos que la escuela tuvo en 1934, aumentó a 1 000 en 1938. Sin embargo, los medios para reclutar a los alumnos no eran muy heterodoxos; se cuenta el caso de una mexicana que,

[31] Von Mentz, 1988, pp. 219-221.
[32] Von Mentz, 1988, p. 217.
[33] Von Mentz, 1988, p. 228.
[34] Von Mentz, 1988, p. 229.

divorciada de su esposo alemán, llegó a México e intentó inscribir a su hijo en el Colegio Americano. Al enterarse, la embajada la amenazó con perder legalmente a su hijo si no lo inscribía en el Colegio Alemán.[35]

Las autoridades mexicanas sospechaban de estas prácticas fascistas, y tras el triunfo del nazismo aumentaron el número de inspecciones a la escuela, la cual finalmente clausuraron porque, adujeron, se enseñaba más alemán que español, y más sobre Alemania que sobre México. El colegio abrió nuevamente en 1934; sin embargo, en ese año recibió más de cuarenta visitas de inspección.[36] Los objetivos de la escuela se definieron en esos años en los siguientes términos:

> [...]llenar a la juventud de origen alemán con el amor y la veneración a la Patria de sus padres y hacerlos buenos ciudadanos de su nueva Patria. Esto sólo se puede realizar si se mantienen ligas estrechas con Alemania. Queremos que los alumnos vivan el espíritu de la Nueva Alemania.[37]

Sin embargo, esta actitud nazifascista del colegio provocó una reacción en contra por parte de un sector de la sociedad, acusándolo de ser semillero de nazis y centro de reunión y propaganda. Esta posición fue encabezada por la prensa y sectores estadunidenses, así como por la izquierda mexicana. La actitud de la colonia alemana fue de cautela, cerrándose hacia su propia comunidad.

En 1940 se creó una sociedad civil con el nombre de Colegio Alemán Alexander Von Humboldt, S. C., cuya vida se vio asediada por la visita constante de inspectores y reporteros. Muchos padres de familia también trataron de pasar inadvertidos en el colegio. Los festejos y celebraciones disminuyeron. La escuela fue intervenida en 1942, y en 1943 nuevamente se permitió su funcionamiento, con todo y que se suspendieron las relaciones con Alemania. El colegio pasó por momentos difíciles y sufrió una "mexicanización", consistente en contratar a maestros mexicanos, muchos de ellos ex alumnos del colegio, los cuales improvisaban el material didáctico que no podían importar. Los textos escritos por estos maestros revelan un esfuerzo por acercarse a la realidad nacional.[38]

Esta situación permaneció así hasta finales de la década de los cincuenta, cuando el colegio empezó a recibir apoyo de la República Federal Alemana. La "mexicanización" terminó cuando las grandes empresas de aquel país se establecieron y aportaron nuevos capitales al plantel.

[35] Von Mentz, 1988, p. 225.
[36] Von Mentz, 1988, p. 226.
[37] Citado por Von Mentz, 1988, p. 227.
[38] Von Mentz, 1988, p. 237.

El Colegio Alemán logró su cometido. Con sus métodos autoritarios transmitió a sus alumnos una conciencia de pertenencia a la raza germánica. "Formó personas obedientes y trabajadoras que cumplirían siempre con las tareas encomendadas. Además, el alumno formado en esta institución es una persona segura de sí misma y de su superioridad frente a quienes no han tenido la misma preparacion que ella. Se sabe un ser 'diferente y superior'."[39]

Sin embargo, y como en el caso de otros colegios similares, la educación recibida crea también un conflicto de identidad respecto a una patria lejana, desconocida e idealizada, y una realidad que se conoce pero se "ningunea".[40]

Los colegios españoles

En junio de 1939 llegó a Veracruz el barco Sinaia con el primer grupo de refugiados españoles; otros vendrían después. México era tierra propicia para quienes buscaban vivir en paz. Al decir de José Miranda:

> Al revés de España, México lograba estabilizar por entonces su régimen político y social sobre las bases de la transmisión pacífica del mando y el afianzamiento de la reforma agraria. Cárdenas y Ávila Camacho, apoyados por casi todos los mexicanos, iniciaban la era de tranquilidad y progreso que tanto ansiaba el país [...][41]

Muchos de los refugiados eran maestros y, como tales, estaban preocupados por la educacion de sus hijos. Este grupo de transterrados, de mente abierta e inteligencia despierta a todo conocimiento, recibió la influencia de un educador español; el maestro de muchos, Francisco Giner de los Ríos, quien había creado en España la Institución Libre de Enseñanza, como una reacción frente a las limitaciones de la libertad de cátedra promovida en 1875. La Institución "era una especie de Universidad libre completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político", que buscaba poner a España a la altura del conocimiento científico que se había alcanzado en otras partes de Europa. Su influencia habría de sentirse profundamente en los colegios que, poco después de haber llegado los primeros exiliados, se fundaron en la capital.[42]

[39] Von Mentz, 1988, pp. 240-242.
[40] Von Mentz, 1988, p. 242.
[41] Citado por Salvador Reyes Nevares, "México en 1939", en *El exilio español...*, 1982, p. 72.
[42] *El exilio español...*, 1982, pp. 179-181.

A estos colegios asistieron los niños y jóvenes que buscaban una educación similar a la que se impartía en la Península. Dichas instituciones se convirtieron en santuarios donde se cuidó y cultivó la tradición española.

Uno de los primeros planteles fue el Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón (1939), que "nace con claridad de propósitos: formar al estudiante y formar al hombre".[43] Se creó con fondos mexicanos, proporcionados por el gobierno de Cárdenas, y fue caso excepcional en que el Estado ayudó a un colegio particular. Contaba con todos los niveles de enseñanza, desde jardín de niños hasta preparatoria, además de secciones de estudios mercantiles y jurídicos. Aunque su vida fue corta debido a problemas financieros, en dos años de vida contó no sólo con profesores españoles, sino con importantes intelectuales mexicanos como Antonio Castro Leal, Luis Garrido, Samuel Ramos y Alfonso Reyes.[44]

Otro colegio español, éste sí de larga vida, fue el Instituto Luis Vives que se creó con ayuda del Comité Técnico de Ayuda a Españoles Refugiados. Su principal objetivo fue "formar a sus alumnos en una enseñanza de corte liberal". Al igual que el anterior, contó con todos los niveles de enseñanza. Fue inmediata su incorporación de la primaria a la Universidad Nacional; vocacional y comercio estuvieron ligadas al Instituto Politécnico Nacional.

El colegio estuvo organizado por un patronato presidido por el doctor Pedro Carrasco, físico y astrónomo, además de director del Observatorio Astronómico. También formaron parte del instituto: Isidro Fabela, Jesús Silva Herzog, Felipe Teixidor, José Gaos, Joaquín Xirau, Agustín Millares Carlo, Joaquín Álvarez Pastor, Enrique Jiménez González y Federico Benet Marco, entre otros.

Curiosamente, la escuela quedó instalada en la calle de Gómez Farías, franqueada por dos colegios confesionales: el Anglo Español, de señoritas, y el Colegio Cristóbal Colón, de niños. Un incidente provocado por los nacionalismos exaltados provocó una confrontación y polémica serias en la prensa nacional, el 15 de septiembre de 1947. El maestro Tapia Bolívar relata el caso:

> [...]los pertenecientes a generaciones de este periodo, recordaréis sin duda, la descomunal gresca contra nuestros "buenos vecinos" del Colón; la pelea de las banderas, en la que participó "todo mundo", alumnos y profesores, chicos y grandes [...] incluso desconocidos transeúntes, que acabaron tomando partido por la buena o por la mala causa; por la tricolor o por la bicolor.[45]

[43] *El exilio español...*, 1982, p. 186.
[44] Abellán, 1989, p. 44.
[45] Luis de Tapia Bolívar, citado en *Instituto Luis Vives...*, 1989, p. 29.

El colegio pasó grandes apuros económicos, si bien contó con la colaboración de particulares; sin embargo, en ocasiones ésta le era negada por personas que consideraban: "que si eran comunistas, que porque era un colegio mixto, que si era más elegante llevarlos a Madrid o a la Academia [...]"[46]

El colegio ganó la fama de ser el más "rojo" entre las escuelas españolas.[47]

Otra etapa importante del Vives se dio durante la administración del presidente Luis Echeverría, cuando el colegio acogió a refugiados chilenos, uruguayos y argentinos, "manteniéndose fiel a un origen y a una razón de ser".[48]

El Colegio Madrid, quizá el de mayor prestigio entre este grupo de instituciones, fue fundado en 1941 por los rumbos de Mixcoac en la capital mexicana. Contó con la ayuda de la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE), encabezada por Indalecio Prieto.[49]

En su Declaración de Principios, la Asociación Civil Colegio Madrid reconoció la influencia de la Institución Libre de Enseñanza en los maestros españoles que la fundaron:

> *a*) continuar y desarrollar la obra cultural y educativa del exilio republicano español, al servicio de la comunidad mexicana, mediante establecimientos docentes y de investigación científica, social y económica, con la amplitud que le permitan sus recursos; *b*) respetar el pensar y el sentir de sus asociados, así como el de los padres, profesores y alumnos que integran la comunidad; *c*) ser independiente de cualquier partido político, por lo que rechaza todo tipo de consignas.[50]

Además de formar a los hijos de los exiliados, el colegio tenía la función de integrar a los padres de familia de esos niños a la sociedad mexicana. La escuela era gratuita y, además de la educación, daba a los niños alimentos, uniformes, útiles escolares y transporte. De conformidad con el método de la Institución Libre de Enseñanza, el Madrid, como los otros colegios españoles, empezó siendo mixto. Pero como la coeducación fue prohibida durante la época del presidente Ávila Camacho, el colegio se escindió en escuelas de uno y otro sexos. El Madrid operó con muchas di-

[46] Entrevista a la maestra Ángela Campos, citada en *Instituto Luis Vives...*, 1989, p. 36.
[47] *Instituto Luis Vives*, 1989, p. 38.
[48] *Instituto Luis Vives*, 1989, p. 48.
[49] Abellán, 1989, p. 150.
[50] Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid, citada en *Instituto Luis Vives...*, 1989, p. 201.

ficultades económicas, por lo que pidió la cooperación de los padres, con cuotas que le permitieran seguir adelante. Hasta 1950, los alumnos que terminaban la primaria continuaban, becados por el colegio, para seguir sus estudios en el Vives o en la Academia Hispano-Mexicana.[51]

Las líneas pedagógicas del Madrid se han resumido de la siguiente manera:

1. Respeto y absoluto apego a las disposiciones del sistema educativo nacional.
2. Trabajo para que en los estudiantes se forme un pensamiento crítico, ajeno al dogmatismo, contrario a la pasividad del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Preocupación por hacer del conocimiento algo concreto y útil, cada vez más rico y cada vez más cercano al análisis y a la comprensión de la vida comunitaria.
4. Ofrecer al alumno posibilidades de formarse una actitud crítica, condición de la investigación científica.
5. Mantener [se] abierto a todas las corrientes pedagógicas que permitan mejorar la calidad de la enseñanza.
6. Desarrollar la capacidad física del estudiante, preservar su salud y enseñarle a preservarse él mismo.[52]

La Academia Hispano-Mexicana también se fundó bajo estas premisas. Su objetivo inicial fue dar educación media superior y superior a los exiliados, para lo cual contó con secundaria, preparatoria, ingeniería en sus diversas ramas y arquitectura. Su creación fue posible gracias a préstamos particulares, otorgados por el Servicio de Evacuación de los Refugiados Españoles. La Academia no concebía la educación como "una actividad unilateral ejercitada por el maestro sobre el alumno considerado como elemento pasivo, sino [como] una actividad recíproca entre el elemento educador y el educando".[53] Esta interacción maestro-alumno fue una de las características de los colegios españoles en general, y muy especialmente de éste.

El plantel aumentó sus sectores con jardín de niños y primaria, y poco más tarde se creó la seccion de enseñanzas comerciales y financieras, asesorada por Daniel Cosío Villegas.[54]

[51] Abellán, 1989, p. 151.
[52] *Instituto Luis Vives...*, 1989, p. 202.
[53] Citado en *El exilio español...*, 1982, p. 198.
[54] *El exilio español...*, 1982, p. 199.

La vida cultural en la Academia fue muy rica. Eran frecuentes las visitas a museos, las conferencias, las charlas de ilustres intelectuales, como el propio Daniel Cosío Villegas, Juan Roura, Moreno Villa, Enrique Rioja, Leonardo Martín Echeverría, José Carner y Joaquín Xirau.

Un colegio de muy reciente formación fue el Manuel Bartolomé Cosío, fundado por el maestro José de Tapia, quien llegó a México en 1948. Anarquista por convicción, pudo conjugar su posición ideológica con su profesión, ya que, según él, no se contraponían los conceptos de libertad, respeto y disciplina.[55]

Este colegio se construyó con ayuda de la Secretaría de Educación Pública y de los padres de familia. El método del plantel se apoyaba en el Freinet, que considera a la escuela como "la palanca principal para preparar a la sociedad [...] Nuestro método es preparar al niño para la vida social, imbuir un gran sentido de libertad y respeto".[56]

Pero los colegios españoles no fueron exclusivos de la capital. Pronto se establecieron también en la provincia. Los primeros fueron el Grupo Escolar Cervantes, de Córdoba, Veracruz (1940); el Instituto Escuela Cervantes, de Tampico (1940), y el Colegio Cervantes, de Torreón (1940). Todos ellos también abrieron gracias a la colaboración de diferentes organismos de ayuda a los refugiados, y fueron instituciones bien recibidas y de larga permanencia en esas ciudades.

Los emigrados españoles estuvieron orgullosos de sus instituciones educativas en México. Sin embargo, las primeras generaciones egresadas de esas escuelas entraron en conflictos internos: "la de estar y no estar, la de ser y no ser mexicanos: la de ser y no ser españoles. Vivirían por mucho tiempo la duda entre pronunciar la *c* o la *s* del castellano de sus progenitores o las suaves consonantes de México." Con el paso de los años se fueron asimilando sin problema, sobre todo al convivir con los mexicanos que también ingresaron a esas escuelas atraídos por su sistema liberal y su alto rango académico.

También los judíos

El Colegio Israelita de México fue fundado en 1927. Adoptó un programa que hacía hincapié en el idioma y la literatura idish, además del de la SEP. Fue la primera institución educativa de la comunidad ashkenazi que impartía cursos en idish, hebreo e inglés. El programa en idish ocupaba diez

[55] León Portilla, 1978, p. 430.
[56] León Portilla, 1978, p. 433.

horas semanales para primaria y cinco para secundaria y preparatoria, además de otras materias como lengua y literatura idish, historia del pueblo judío, filosofía del judaísmo, civismo de Israel, problemas políticos y sociales del Medio Oriente. Sus maestros en español eran normalistas, pero los de materias en otros idiomas eran extranjeros. Según sus directores, la filosofía del colegio se resumía así:

> Un desarrollo equilibrado, emocional y académico del niño para prepararlo a su vida futura. Para ser un hombre completo debe conocer su cultura para conocerse a sí mismo. Viviendo en la diáspora tiene que conocer la cultura del país en que vive y tratar de evitar la doble identificación. Sentirse orgulloso de ser judío y al mismo tiempo reconocer que es judío mexicano.[57]

El Colegio Hebreo Tarbut lo fundó, en 1942, la Organización Sionista de México, ya que sus miembros no comulgaban con las ideas de los fundadores del Israelita. Tuvo como meta educativa promover el sionismo y el aprendizaje del hebreo. En primaria impartía lengua y literatura hebreas, historia judía, geografía de Israel, Biblia y tradiciones. En preparatoria: lengua y literatura judías, Biblia y tradiciones y judaísmo contemporáneo.

Los maestros provenían de Israel y ellos mismos preparaban a maestros judiomexicanos de idish y hebreo, quienes después eran empleados en las escuelas judías de México. El plan de estudios se basaba en el Plan Jerusalén, dependiente de la Universidad Hebrea de Jerusalén, con diseño de programas educativos de temática judía, adaptados a la mentalidad e ideologías judiomexicanas. La preparación de estos maestros consistía en lo siguiente:

> Crear jóvenes judios mexicanos conscientes de su bagaje histórico, conocedores de su problemática e identificados con su biculturalismo. Encontrar el equilibrio entre la justificación con Israel, eje del mundo judío, el judaísmo y el hebreo como lenguas transmisoras de esas ideas y la realidad de México con su cultura, su historia. su gente y su idioma.[58]

A raíz de la segunda guerra mundial y del holocausto, se fundaron otros colegios: la Escuela Israelita Yavné, fundada en 1942; el Colegio Hebreo Monte Sinaí, cuyo objetivo era "la formación de buenos judíos mexicanos con una cultura y tradición judías";[59] el Instituto Albert Einstein,

[57] Stern, 1981, pp. 44-47.
[58] Stern, 1981, pp. 47-50.
[59] Stern, 1981, pp. 53-55.

fundado en 1962, que trataba de "hacer judíos religiosos observantes de los mandamientos toraicos por medio de métodos prácticos con coerción que cumplan con los preceptos judaicos de caridad, hermandad y buenas acciones".[60] El Taller Educativo Montessori Beit Hevaladin fue fundado en 1973; poco después se creó el Centro Educativo Maguen David, que buscaba "crear una identificación judío mexicana, que los niños estén conscientes de sus obligaciones con la realidad mexicana y su identidad".[61]

En estos colegios se observa una preocupación siempre manfiesta de integrarse al país que les está dando acogida. Sin embargo, debido a su cultura, a sus creencias religiosas y forma de vida tan hacia dentro de su comunidad, es difícil creer que estos objetivos se hayan logrado. Además, siempre que podían, los miembros de la comunidad judía enviaban a sus hijos a realizar sus estudios superiores a Israel o Europa, de manera que esta integración resultaba cada vez mas difícil.

Las sectas tienen sus escuelas

La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (mormones) tiene como uno de sus objetivos fundamentales la educación. Afirma que la "gloria de Dios es la inteligencia" y aconseja a sus servidores "aprender la sabiduría [...] buscar el conocimiento aun por el estudio y también por la fe".[62] Donde ponen una capilla establecen una escuela, ya que educación y religión van juntas.

Las primeras escuelas mormonas se establecieron en México a raíz de los esfuerzos colonizadores que se hicieron en el norte del país a finales del siglo XIX, los cuales fueron parte de la política de permitir el ingreso a todo extranjero que así lo deseara.

Las colonias mormonas crecieron aisladas del resto del país por su lejanía del centro. Esto les permitía mantener su propia forma de vida y una casi nula interacción con el resto de la sociedad mexicana. El sistema educativo de estas colonias fue una extensión del *ethos* familiar de los mormones estadunidenses.[63] La autonomía de que gozaron fue causa de irritación para algunos mexicanos que los veían con recelo, aunque sus relaciones con el resto de la población eran más o menos cordiales, pues las condiciones

[60] Stern, 1981, pp. 60-61.

[61] Stern, 1981, pp. 62-64.

[62] *The Doctrine Convenants of the Church of Jesus Christ of Latter Days Saints*, Salt Lake City, Church of Jesus Christ of Latter Days Saints, 1921, citado por Johnson, 1977, p. 1.

[63] Johnson, 1977, p. 42

económicas de ambos grupos no diferían mucho. Sin embargo, cuando prosperaron, "los nativos empezaron a envidiar su fortuna, y los mormones empezaron a considerar a los mexicanos como flojos y primitivos". Esto inició un antagonismo que creció con el paso del tiempo.[64]

En sus colonias, los mormones poseían la ciudadanía estadunidense y estaban muy orgullosos de ella. Sentían poca lealtad hacia México, y cuando hablaban de patriotismo se referían a Estados Unidos.

> Un día después de una sesión de patriotismo [sic] hacia la bandera, un alumno, Allie Acord, paseó la bandera americana alrededor del patio del colegio. Un estudiante mexicano tiró la bandera al suelo y la pisó mientras gritaba: "¡Ésta no debe usarse en México!"[65]

Desde entonces incluyeron a la bandera mexicana en las clases de "patriotismo", como una concesión a los alumnos mexicanos. Pero no dejaron a un lado sus propósitos y su convicción de considerarse superiores. Uno de sus maestros escribió: "Vamos a hacer de los nativos, buenos americanos y no buenos mexicanos para México."[66]

A pesar de que en 1917 la Constitución prohibió la educación religiosa, los mormones lograron que sus escuelas se mantuvieran alejadas del sistema oficial, y que el gobierno las tolerara. Eran planteles estadunidenses ubicados en territorio mexicano. Según un miembro de la comunidad, esto se debió a las influencias de algunos de sus miembros en la Secretaría de Educación y al apoyo que recibían de los masones.[67]

En 1926, Calles ejerció fuerte presión sobre todos los colegios confesionales. Los mormones cerraron temporalmente, mientras aseguraban al gobierno que no violaban la Constitución, que ofrecían materias seculares, no tenían maestros religiosos y que 75% de sus profesores eran mexicanos, tal y como lo exigía la ley. Nuevamente, debido a sus influencias, el gobierno les permitió enseñar en sus capillas, argumentando factores de índole económica y a que se comprometieron a eliminar "la instrucción religiosa".[68] Fueron años de entendimiento y tolerancia con las autoridades educativas, a diferencia de los que vivieron las escuelas católicas, mucho más

[64] Elaine Hardy, "The Mormon colonies in Northen Mexico. A History (1855-1912)" Ann Arbor, Wayne State University, 1963, p. 126, citado por Johnson, 1977, p. 39.

[65] Annie Johnson, "Heartbeats of Colonia Díaz " Salt Lake City Publishers Press, 1972, pp. 1-2, citado por Johnson, 1977, pp. 39-40.

[66] "Historia of the Juárez Schools (manuscrito), pp. 1-2, citado por Johnson, 1977, p. 40.

[67] Entrevista con Agricol Lozano, julio 20 de 1990.

[68] Franklin González, "History of the Church in Mexico", LDS Church Archives (inédito), 1972, citado por Johnson, 1977, p. 47.

numerosas y que sobre todo eran para mexicanos, las cuales padecieron una intensa persecución. Desde el siglo XIX, el conflicto entre la Iglesia y el Estado adquirió tintes políticos ya que para ambos la educación cumplía una función central para su mantenimiento y reproducción. Estas diferencias fueron más graves cuando cada uno reclamaba para sí la supremacía sobre el individuo, generando con ello una contradicción insuperable entre filiación política y religiosa. Por ello, el gobierno aceptaba a instituciones religiosas extranjeras, las cuales por el momento no competían por el poder ideológico y económico que representaba la Iglesia católica.[69]

Durante los años de la educación socialista se produjo una gran alarma entre los mormones, quienes no podían aceptar el ateísmo en la educación. Y aunque cumplieron externamente con los requisitos legales, nunca aceptaron la esencia de la educación socialista.

> Como el espíritu de los tiempos militaba contra las enseñanzas religiosas en el salón de clase, la ética fue sustituida por la teología. Las oraciones fueron eliminadas de la práctica diaria [...] Y los colonizadores fueron advertidos de que enseñaran algunas materias en español [...][70]

Según nos cuenta un investigador, después de 50 años en México los mormones siguieron celebrando la independencia de Estados Unidos y no la de México. "Las escuelas de la Colonia Juárez simplemente no adoptaron la cultura mexicana." El inspector Manuel Lara Villanueva afirmó que "los colonizadores no contribuían en nada a la cultura mexicana", y criticaba que incluso los mormones nacidos en México "eran americanos de corazón".[71] Uno de los directores del Colegio Americano, refiriéndose a las escuelas mormonas; dijo:

> [...]aunque las escuelas se establecieron desde 1885, un visitante fácilmente puede pensar que está en Kansas o en Utah. Y aunque el español se enseña en todos los grados, esto no crea la atmósfera adecuada. Algunos de los maestros nacieron en México y hablan español perfectamente, sin embargo, fracasan en enseñar México al niño; éste podría compararse a su primo que recibe una clase de español en Salt Lake City. De los muchos valores culturales que México puede ofrecer, pocos intervienen en los programas de esas escuelas

[69] Loaeza, 1990, p. 4.

[70] Estas materias eran: lenguaje, aritmética, geografía, historia natural, civismo, arte, música, trabajos manuales, economía doméstica y educación física. Sin embargo, no todas se enseñaban en español (Johnson, 1977, pp. 48-49).

[71] Johnson, 1977, p. 50.

[...] Definitivamente se está dando una buena educación "americana" a aquellas que asisten a ellas.[72]

Debido a la reticencia mormona para aceptar las leyes mexicanas, las autoridades educativas se opusieron a incorporar a las escuelas mormonas al sistema oficial. La resistencia y falta de cooperación de ambos grupos creó una atmósfera de fricción que hizo crisis en 1950, cuando un mormón mexicano señaló en su artículo "Problemas agrícolas e industriales de México", que los mormones obedecían celosamente todas las leyes mexicanas, con excepción de las educativas, por las que tenían "prejuicios y veían con temor y repugnancia", y que desdeñaban a la sociedad en la que vivían, es decir, a los mexicanos como grupo.[73]

En 1957 las escuelas de la Colonia Juárez comenzaron un programa de expansión y "mexicanización", que consistió en la construcción de planteles y en el inicio de negociaciones con el Estado mexicano para incorporar a las escuelas conforme a la ley. Se empezó a celebrar el aniversario de la Revolución, y en noviembre de 1971 la escuela puso una obra teatral llamada "El día de la lengua", en la que se rendía homenaje a España por su conquista de México.[74]

En 1960, la escuela de Chihuahua inició el programa de estudios en español para incorporarse al sistema oficial. Los exámenes del gobierno mexicano se utilizaron por primera vez al final del curso escolar.[75]

Entre 1964 y 1965 se creó un programa especial para los hijos de padres convertidos al mormonismo, como resultado de la evangelización en ranchos cercanos. El objetivo del programa era ayudar a los niños que antes tenían poca o ninguna posibilidad de estudiar, para asistir al colegio. Esto era "para beneficio de sus amigos mexicanos [...] donde jóvenes de 14 años pudieron continuar estudios en su propia lengua, mientras aprendían el inglés para que pudieran entrar a la Juárez Stake [sic] Academy más tarde y competir con estudiantes de habla inglesa".[76]

En el año lectivo de 1967-1968 se calculó que 50% de los alumnos eran latinoamericanos, 45% estadunidenses y 5% mixtos. Consideraban que "así de efectiva había sido la incorporación del sistema de la escuela dentro de

[72] Henry L. Cain, Report of the Juárez Stake School System", 1 de octubre de 1942 (estudio inédito), p. 2, citado por Johnson, 1977, p. 51.

[73] Moisés T. de la Peña, p. 7, en Joseph T. Bentley, Paper C-3, F-4, citado por Johnson, 1977, p. 51.

[74] Johnson, 1977, p. 58.

[75] "History of the Dublan Elementary School" (manuscrito), p. 19, citado por Johnson, 1977, p. 59.

[76] Johnson, 1977, p. 59.

la cultura" mexicana; aunque la mitad de sus alumnos recibía una educación todavía apegada a los principios educativos estadunidenses y a su ideología.[77]

Hacia 1967 se estableció el programa bilingüe, dividiendo el día en dos partes: una de enseñanza en español y la otra en inglés. También cambiaron el sistema para incorporar aspectos culturales, como la enseñanza de danzas folclóricas a los niños.[78]

Sin embargo, la aceptación de los niños mexicanos no era verdadera. Al pedir apoyo para establecer mayor número de escuelas en México, un dirigente mormón estadunidense respondió:

> [...]mi recomendación personal es que las facilidades para las escuelas de las colonias sean prioritarias, pero que su capacidad no se incremente. La razón de esto es que cualquier incremento sería de alumnos mexicanos, lo que modificaría las proporciones de estudiantes mexicanos en las escuelas y agravaría los problemas sociales presentes.[79]

En 1959 se formó la organización llamada Sociedad Educativa y Cultural para crear y administrar las escuelas mormonas existentes en México, y para que éstas fueran reconocidas por la Secretaría de Educación Pública. Esta sociedad, muy activa en toda la década de los años sesenta, se abocó a la creación de 39 escuelas por todo el país.[80] La sociedad tenía entre sus

[77] "History of the Juárez Elementary School" (manuscrito), pp. 7-8, citado por Johnson, 1977, pp. 59-60.

[78] Johnson, 1977, p. 61.

[79] Letter from Joseph T. Bentley to Ernest L. Wilkinson, 1958, Joseph T. Bentley Papers, BX4 Archives, C-3, F4, citado por Johnson, 1977, p. 103.

[80] Escuelas normales en la República mexicana: 1. Álvaro Obregón, Ciudad Obregón, Son. (1962); 2. Aquilés Serdán, Culiacán, Sin. (1970); 3. Amado Nervo, Cuautla, Mor. (1961); 4. América, Tierra Blanca, Ver. (1962); 5. Benito Juárez, Ciudad Juárez, Chih. (1959); 6. Centro Escolar Sec. Benemérito de las Américas, Distrito Federal (1965); 7. Cinco de Mayo, Puebla, Pue. (1961); 8. La Corregidora, Ciudad Madero, Tamps. (1967); 9. Cuauhtémoc, Tecaloco, Estado de México (1961); 10. 18 de Marzo, Poza Rica, Ver. (1966); 11. Escuela Prim. Dublán, Col. Dublán, Chih. (1962); 12. Ignacio Allende, Guadalajara, Jal. (1967); 13. Héroes de Chapultepec, San Marcos, Hgo. (1944); 14. Heroínas Mexicanas, Distrito Federal (1961); 15. Ignacio M. Altamirano, Veracruz, Ver. (1961); 16. Ignacio Zaragoza, Monterrey, N. L. (1961); 17. Independencia, Piedras Negras, Coah. (1963); 18. Escuela Elemental Juárez, Col. Juárez, Chih. (1887); 19. Justo Sierra, Chihuahua, Chih. (1960); 20. Laguna, Torreón, Coah. (1961); 21. Libertad, Tijuana, B. C. (1966); 22. Margarita M. de Juárez (1961); 23. Mariano Matamoros, Monclova, Coah. (1971); 24. Melchor Ocampo, Tapachula, Chis. (1966); 25. Mérida, Mérida, Yuc. (1969); 26. Moctezuma Xocoyotzin, Distrito Federal (1961); 27. Modelo, Hermosillo, Son. (1963); 28. Morelos, Monterrey, N. L. (1969); 29. Morelos High School, Monterrey, N. L. (1968); 30. Nicolás Bravo, Monterrey, N. L. (1960); 31. Niños Héroes, Valle Hermoso, Tamps. (1960); 32. Normal School, Distri-

directivos a mormones de origen mexicano, aunque se mantenían vinculados a la cúpula estadunidense. Las nuevas escuelas, independientes de las antiguas colonias mormonas, fueron más nacionalistas y buscaban la preservación de los valores tradicionales, como la celebración de las fechas patrias. Sin embargo, seguían prevaleciendo sus valores religiosos:

> Creemos que varias escuelas de la Iglesia deben establecerse en lugares bien seleccionados para que nuestros niños mexicanos puedan ser entrenados dentro de los ideales de la fe de la Iglesia por los maestros de los L. D. S. [Santos de los Últimos Días.][81]

La prohibición de la clase de religión no fue obstáculo para que las escuelas funcionaran. A este respecto, un dirigente mormón afirmó:

> Técnicamente es contra la ley enseñar religión en las escuelas, pero prácticamente el gobierno mexicano reconoce la ley de la tolerancia y por lo tanto prácticamente todas las escuelas privadas están enseñando religión, miembros del gobierno nos han asegurado (no oficialmente) que tenemos permiso de hacerlo.[82]

El proyecto educativo más grande de los mormones fue la creación, en 1967, de un conjunto escolar llamado Benemérito de las Américas, establecido en una propiedad llamada El Arbolillo, de 247 acres (con un costo de 800 000 dólares), al norte de la ciudad de México. Ahí se construiría un *campus* con secundaria, preparatoria y normal.[83]

La escuela se abrió el 4 de noviembre de 1963, con la participación de líderes mormones nacionales e internacionales. Se cantó el himno nacional

---

to Federal (1967); 33. OEA, Chalco, Estado de México (1961); 34. Presidente Lerdo de Tejada, Distrito Federal (1964); 35. Escuela Benemérito de las Américas, Distrito Federal (1976); 36. Valentín Gómez Farías, Vicente Guerrero, Hgo. (1963); 37. Venustiano Carranza, Nueva Rosita, Coah. (1962), y 38. Vicente Guerrero, Pachuca, Hgo. (1962). El número de alumnos en 1961 era de 1 803; en 1976, 9 653 (Johnson, 1977, p. 336).

[81] Johnson, 1977, p. 81.

[82] Las clases de religión ("seminario") se daban dos o tres veces por semana, entre 6 y 10 a.m. y 2 y 4 p.m. (Johnson, 1977, p. 183). La religión no se enseñaba en las aulas, sino en una capilla aledaña que generalmente se encontraba traspasando un muro del plantel. En estos cursos se estudiaban el Antiguo y Nuevo Testamento (versión mormona), El libro mormón, y la Historia de la Iglesia de los Santos de los Últimos Días (memorándum de Joseph T. Bentley a Ernest L. Wilkinson, junio 19 de 1958, Joseph T. Bentley Papers, C-3, F-C, citado por Johnson, 1977, p. 85).

[83] Johnson, 1977, p. 145. También se edificó una casa para el director, una imprenta y un seminario con capilla, aunque fuera del complejo educativo para cumplir con la ley. Se decía que esta escuela debía estar en "completa armonía con la cultura mexicana" (citado por Johnson 1977, p. 146).

y se hizo referencia a las bendiciones dadas por Jacob a su hijo José.[84] El director dijo en esa ocasión:

> Que hoy para siempre esta tierra de promision escriba en su lapida de perpetuidad: han caído nuestros dioses de piedra, se ha dejado de adorar al dios Huitzilopoxtli [sic] y a las imágenes de barro de un cristiano mixtificado, babilónico y apóstata; sólo creemos en [el] Dios de Jacob [...] Hoy nuestros ojos ven brillar un nuevo sol y nuestros corazones sienten palpitar un nuevo latido acompasado de progresos.[85]

La educación impartida en la nueva escuela Benemérito de las Américas sería diferente de la educación secular:

> Pero de cierto que estas escuelas moldearan a un nuevo hombre, una nueva mujer con personalidad cimentada en la piedra angular de sus mayores, caminos de la inmortalidad y la vida eterna del hombre, servidor de la tierra y sus elementos; del conocimiento y la sabiduría de Dios y del hombre buscando y saboreando el confort de la comunidad económica fincada sobre una estatura de la fe, amor, honestidad, trabajo y respeto a las instituciones sociales y políticas.[86]

Los mormones mexicanos se preocuparon por la preparación de sus maestros y, sobre todo, que tuvieran ideales firmes. En febrero de 1967 pidieron autorización para abrir una normal. Pero la SEP contestó que no se

[84] Johnson, 1977, p. 150.

[85] "Historia de la Seyc" (manuscrito), LDS Church Archives, citado por Johnson, 1977, p. 52. "Sólo conociendo la tradición religiosa de los mormones se puede entender lo que estas palabras significaban. Los pueblos mesoamericanos formaban parte del pueblo de Israel, a través de Manasés, el hijo de José que fue vendido a Egipto y por consiguiente eran pueblo de Dios. Estos pueblos llegaron a América como parte de sus bendiciones y como tierra de promisión y fue así mientras ellos vivieron conforme al Evangelio. Cuando llegaron a la cúspide se volvieron orgullosos, explotadores y se degeneraron, provocando la caída profetizada. Los pueblos indígenas pertenecían al pueblo del convenio y Dios les daba una nueva oportunidad de que se convirtieran a través de los mormones. Su función consistía en sacar al pueblo de la oscuridad, buscando su elevación para lograr la salvación" (entrevista con Agricol Lozano, 20 de julio de 1990). "Esta escuela tenía capacidad para 3 000 estudiantes. Uno de sus problemas fue la variedad de ellos. Eran 600 los niños abandonados por sus padres o provenientes de hogares de padres divorciados, 90% provenían de hogares con menos de 160 dólares de ingresos al mes y el otro 10% de la clase media" ("The History of the Church Schools in Mexico. Typed manuscript, Written and Compiled in Mexico at ceba").

[86] La escuela se preciaba de cumplir con los requisitos fijados por la Secretaría de Educación y aun por superarlos. En sólo diez años el *campus* Benemérito se convirtió, según sus palabras, "en una de las mejores instituciones de su clase en México" ("Historia del Centro Escolar Benemérito de las Américas", mecanuscrito, p. 8).

permitiría la apertura de ninguna nueva normal particular. Después de muchos ruegos el secretario Agustín Yáñez, la aprobó con la condición de que sus maestros fueran contratados sólo en sus propias escuelas, por lo cual la inscripción en este sector se limitó a sus mejores estudiantes.[87] Sus normalistas debían ser miembros de la Iglesia; 95% de ellos eran mormones y otro 5%, simpatizantes de su Iglesia.[88] Los maestros frecuentemente recibían cursos de actualización, en ocasiones en Estados Unidos, en la Brigham Young University, donde se les proporcionaba un entrenamiento especial.

Las escuelas para mormones son un ejemplo de la tolerancia gubernamental para el funcionamiento de las escuelas privadas de todo tipo. Característica de éstas fue el predominio que mantuvieron en la enseñanza religiosa y su lenta asimilación a la cultura mexicana.

Sin duda, la educación dirigida por extranjeros, tanto laica como religiosa, ha influido en la formación de un sector de la sociedad mexicana, que ha aceptado y reproducido sus valores, representaciones y métodos. La herencia de estos grupos a través de las aulas ha contribuido a mantener vivos tanto procesos culturales ajenos al mexicano, como manifestaciones religiosas también diferentes. Las condiciones de minoría selecta que tienen muchos de estos grupos, tanto por su transformación intelectual como por su acceso a los medios de potencial económico, les dan un poder de dirección empresarial y política. De aquí su trascendencia y la de estos colegios en los destinos de la nación.

[87] Johnson, 1977, p. 175
[88] Johnson, 1977, p. 222.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta historia singular nos muestra algunos aspectos que fracturan los mitos y estereotipos que han pesado sobre las escuelas particulares. En primer lugar nos permite ver a la educación privada como un conjunto heterogéneo de escuelas, y no como un bloque monolítico, exclusivo de la Iglesia o algunos grupos transnacionales. Si bien las más grandes y de más renombre, prototípicas de una minoría económico-social, se encontraron en las grandes ciudades, existió un grupo importante de pequeñas escuelas particulares situadas en poblaciones menores.

Comparado con el total nacional, el limitado porcentaje de escuelas particulares resulta importante por la supuesta influencia que éstas ejercieron en la formación de ciertos sectores sociales. Esto se hizo patente en la labor desempeñada por la escuela católica que sin duda logró, cuando menos hasta la década de los años sesenta, mantener a través de sus colegios la cultura, la tradición y los valores de la Iglesia católica.

Enclavadas en un sistema impuesto por el Estado, se desempeñaron con cierta autonomía en sus principios, valores, métodos y funcionamiento, a pesar de la legislación adversa y las constantes restricciones impuestas. Encontramos en ellas características particulares motivadas por diversos factores, sobre todo de índole económica e ideológica, que les otorgaron ciertas ventajas si las comparamos con los planteles pertenecientes al sistema oficial. Las escuelas privadas se distinguieron, sobre todo las dirigidas a los sectores económicos privilegiados, por desarrollar métodos educativos autónomos, en ocasiones comunes a un grupo de ellas, en otras, enteramente propios. Sus recursos, provenientes de colegiaturas o patrocinios, les permitieron contar con materiales didácticos adecuados, instalaciones expresamente pensadas para colegios, talleres para realizar diversas actividades, laboratorios, áreas de deporte y esparcimiento. Tanto su preocupación pedagógica como ideológica las llevó en muchas ocasiones a elaborar sus propios textos de enseñanza.

Los métodos empleados tendían, por lo general, a marcar límites mínimos de preparación académica para permitir la permanencia de los alumnos en esos planteles. La posibilidad de cursar ciclos completos de estudio —ligada a que en general sus pupilos contaron con una situación económica

menos apremiante, mejor atención a la salud y una buena alimentación— permitía una preparación más eficiente y constante.

El cobro de colegiaturas y la selección "moral" del alumnado propició que muchas de ellas se convirtieran en escuelas exclusivas, es decir, sólo para aquellos alumnos con recursos económicos, y provenientes de familias moralmente aceptables según los estándares católicos. Los grupos eran pequeños, y se procuraba una atención más personalizada. Las escuelas tenían especial cuidado en la procedencia y formación moral y académica de sus maestros, lo que no significó, sin embargo, que éstos recibieran mejores sueldos, o tuvieran prestaciones mayores que sus colegas de la escuela oficial.

Los colegios de mayor renombre permitieron una gran interacción social que propició la formación de lazos tan fuertes que se mantenían a través de la vida y se reflejaban en las áreas de trabajo, las sociales y aun las políticas. Esto se percibe en el elevado número de egresados de colegios particulares que llegaron a ocupar puestos de importancia en los sectores de la industria, la banca y aun de la política nacional.

Si bien la educación particular, tal y como se entiende en la actualidad, ha sido un fenómeno constante y de desarrollo sostenido, no se puede afirmar que sus condiciones no hayan variado. Los años del porfiriato nos muestran, básicamente, dos tipos de escuelas: las de los grupos religiosos que establecieron sus planteles como parte de su proyecto de expansión y supervivencia y que se sumaron a las pocas ya existentes, y las creadas por grupos sociales específicos, identificados con sectores extranjeros. Tanto unos como otros buscaron crear condiciones propicias para dar a sus hijos una educación congruente con su ideología y valores culturales. Este modelo permaneció durante varias décadas, limitándose cada vez más a un sector social que podía pagar este servicio.

Los años veinte y treinta marcaron el momento más difícil en la vida de estas escuelas. La posición inflexible de un Estado autoritario frente al poder de una Iglesia que deseaba mantener el papel preponderante en la educación de las conciencias significó el punto de mayor complejidad para su desarrollo. En ese momento se pusieron de manifiesto dos factores: por un lado, el autoritarismo del Estado que buscaba eliminar el poder ideológico de la Iglesia a través de sus escuelas y, por el otro, la posición decidida de ésta de mantener su papel de educadora de la grey católica y guía moral de la sociedad mexicana.

Los años cuarenta fueron el resultado de una negociación en la que ambas instituciones, desde una posición de fuerza, pactaron la paz social; el Estado aceptó de manera velada la enseñanza religiosa en las escuelas privadas, las cuales se ajustaban a un ideal educativo de "moral social" que no contradecía, sino que más bien justificaba, su propia posición frente a la educación.

En los años sesenta se desata la gran polémica en torno de los libros de texto gratuitos, que motivó una lucha entre los grupos más reaccionarios y un Estado dispuesto a defender su posición de control incuestionable. Curioso es ver que en la actualidad es el Estado quien recela de una participación mayor de sectores no oficiales en la elaboración de un texto de historia, que se percibe como la manzana de la discordia entre la concepción oficial del pasado y cualquier otra versión que se desligue de ésta.

La educación confesional privada sufrió una fuerte crisis en la década de los años setenta, cuando los jesuitas, máximos exponentes de la esencia de la escuela privada, decidieron revisar el tipo de educación que transmitían, porque toleraba la reproducción de una situación que se juzgó injusta y que se contraponía a los fundamentos cristianos. Esta autocrítica fue emulada por otras órdenes que decidieron dejar la educación y dedicarse al servicio de los pobres.

Sin embargo, a la fecha encontramos otros grupos que retomaron el interés por transmitir los mismos valores cristianos, que han vuelto sus ojos hacia la más tradicional de las posturas católicas, y que han ocupado el lugar dejado por los jesuitas en la educación. Estos grupos se han dedicado a la captación de los sectores económicamente más poderosos, ligados a las esferas del poder, para dirigir la educación de sus hijos.

Actualmente el Estado mexicano se ha visto obligado a aceptar una pluralidad ideológica que toma en cuenta valores, tradiciones y culturas que no necesariamente coinciden con el modelo impuesto. Los últimos años son testigos de cambios importantes en la legislación concerniente a las relaciones Iglesia y Estado, que implican necesariamente una correspondencia con la educación privada confesional. El artículo tercero constitucional, fuente de la mayor parte de las discusiones en el debate educativo en el siglo XX, fue modificado en términos que limaron las inquietudes de los grupos conservadores, dando fin así a la disputa por la educación.

La lucha emprendida a favor de una visión unitaria que se justificaba en aras de la unidad nacional llegó a carecer de sentido ante la realidad del México actual, fragmentada y efervescente. El resultado ha sido, en la escena educativa nacional, una apertura hacia grupos religiosos y culturales que ya no se percibe como amenaza para el Estado, sino como signo de la necesaria modernización de la sociedad mexicana y del nuevo modelo educativo, y en la que, sin duda, los particulares han sido los grandes vencedores.

BIBLIOGRAFÍA

Libros, impresos diversos y textos inéditos

Abellán, José Luis *et al.*

1989 "El pensamiento en el exilio", en *El pensamiento español contemporáneo y la idea de América*, México, Anthropos, Editorial del Hombre, vol. II.

Acción Católica Española

1955 *Colección encíclicas y documentos pontificios*, Madrid, Publicaciones de la Junta Técnica Nacional.

Acosta del Bernal, Catalina

1944 *El breviario del maestro*, México, Ed. del Estado de Sonora.

Adame Goddard, Jorge

1981 *El pensamiento político y social de los católicos mexicanos, 1867-1914*, México, unam Instituto de Investigaciones Históricas «Serie de Historia Moderna y Contemporánea, 15».

"Algunos archivos..."

[1980] "Algunos archivos para la historia eclesiástica" en *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, 1980, pp. 126-133.

Alvear Acevedo, Carlos

1957 "El catolicismo en México", en *Revista General de Investigación y Cultura*, Madrid, tomo XXXVI, núm. 136, pp. 489-508.

1963 *La educación y la ley*, México, Jus.

1978 *La educación y la ley*, México, Jus (edición aumentada).

Amicis, Edmundo de

1925 *Corazón. Diario de un niño*, México, sep.

Amores, José Emilio

1964 "Situación actual de la enseñanza tecnológica y medios para propiciar su desarrollo, México, V Congreso Nacional de Industriales (mimeo.).

Análisis estadístico...
1968 *Análisis estadístico de la enseñanza privada en México*, México, Centro de Estudios Educativos.

ANDA Y ANDA, Lorenzo de
1974 *Los grupos de presión en México*, México, Costa Amic.

ARCE GURZA, Francisco
1987 "La libertad de enseñanza como garantía constitucional. Interpretación histórica de una idea en el pensamiento legislativo mexicano", Instituto Tecnológico Autónomo de México (tesis de licenciatura).

Archivos económicos...
1957 *Archivos económicos. Educación*, México, Secretaría de Hacienda (compilación periodística).

ASOCIACIÓN DEMOCRÁTICA MEXICANA
1962 *Conjura comunista contra Monterrey*, s.p.i.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE ESCUELAS PARTICULARES EN LA REPÚBLICA MEXICANA, A. C. (ANEP)
1974 *Estatuto*, s.p.i.

ASOMEX
1989 *Asomex Telephone Directory* (mecanuscrito).

ÁVILA CAMACHO, Manuel
1976 *Segundo plan sexenal*, México, PRI, CEN/Comisión Nacional Editorial.

AYALA, Abel y Antonio PONS
1920 *Infancia. Primeros pasos*, México, Cía. Nacional Editora Las Águilas.

BASSOLS, Narciso
1964 *Obras*, México, FCE.

BASTIAN, Jean-Pierre
1981 "Protestantes y política en México", en *Revista Mexicana de Sociología*, año XLIII, vol. XLVIII, núm. 3, pp. 1947-1966.

1987 "Sociedades religiosas protestantes en México, 1872-1911. Un liberalismo radical de oposición al porfirismo de participación en la revolución maderista", México, El Colegio de México, 2 vols. (Tesis de doctorado).

1983 *Protestantes y sociedades en México*, México, Casa Unida de Publicaciones.

BAZANT, Mílada
1993 *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México.

BENEGAS GALVÁN, Francisco
1960 *El porqué del Partido Católico Nacional*, México, Jus.

BERMÚDEZ, José Antonio y Octavio VÉJAR VÁZQUEZ
1969 *No dejes crecer la hierba... el gobierno avilacamachista*, México, Costa Amic.

BETANCOURT PÉREZ, Antonio
1963 "Antecedentes históricos y doctrinarios de la reforma educativa", México, Museo Pedagógico Nacional (mimeo.).

BIALIK DE SHKURIVICH, Raquel
1977 *La música de los judíos de México*, ENAH (tesis de maestría en etnología).

BISHOP, Jordan
1970 *Hypothesis on Church, School and Social Control*, México, Centro Intercultural de Documentación «Cuadernos del Cidoc, 1003».

BLANCARTE, Roberto
1992 *Historia de la Iglesia católica en México*, México, FCE.

BOJÓRQUEZ, Juan de Dios
1967 *Crónica del Constituyente*, México, s.p.i.

Boletín Proyectos de...
1971 *Boletín Proyectos de Misión Urbana* [México], Iglesia Metodista de México.

BRAVO AHÚJA, Víctor *et al.*
1976 *La obra educativa, 1970-1976*, México, SEP.

BRAVO UGARTE, José
1966 *La educación en México*, México, Jus.

1959 *México independiente*, Barcelona, Salvat.

BREMAUNTZ, Alberto
1943 *La educación socialista en México (Antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934)*, México, s.p.i.

BRESSLER, Marvin
1963 "Catholic Education, Economic Values, and Achievement", en *The American Journal of Sociology*, vol. 59, núm. 3, noviembre, Universidad de Chicago.

BRITTON, John. A.
1976 *Educación y radicalismo en México, 1934-1940*, México, SEP «SepSetentas, 287-288», 2 vols.

BRODERSOHN, Mario y María Esther SAN JURJO
1978 *Financiamiento de la educación en América Latina*, México, FCE.

BRUÑO, G. M.
1960 *Lecturas de corrido o Valentín* (libro cuarto), México, Ed. Enseñanza.

CAMACHO SANDOVAL, Salvador
1991 *Controversia educativa entre la ideología y la fe. La educación socialista en la historia de Aguascalientes, 1876-1940*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

CAMACHO SOLÍS, Manuel
1978 "Los nudos históricos del sistema político mexicano", en *Las crisis en el sistema político mexicano, 1928-1977*, México, El Colegio de México, pp. 151-217.

CÁMARA, Gabriel
1967 *Ideología católica contemporánea respecto a la educación y al desarrollo de México*, Cambridge, Mass. (mimeo.)

1971 "Innovaciones en escuelas católicas. El caso de Chihuahua", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 4, núm. 1, pp. 41-63.

1970 "La unificación de preparatorias católicas en Chihuahua: un intento de planificación para poner al día el trabajo de algunos jesuitas en escuelas de enseñanza media" (mimeo.).

CAMINO, Isidoro del
1971 *La educación media en México*, México, Centro de Estudios Educativos.

CAMP, Roderic A.
1981 "Intellectuals and the State in Mexico, 1920-1980: The Influence of Family and Education" (ponencia presentada en la VI Conferencia de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos), Chicago.

CAMPBELL, Hugh G.
1976 *La derecha radical en México*, México, SEP «SepSetentas, 276».

CAPISTRÁN GARZA, René
1964 *La Iglesia católica y la Revolución mexicana. Prontuario de ideas políticas*, México, Atisbos.

CARMONA, Fernando
1967 "Desarrollo y reforma educativa", en *La educación: historia, obstáculos y perspectivas*, México, Nuestro Tiempo.

1972 *Reforma educativa y "apertura democrática"*, México, Nuestro Tiempo.

CASTILLO, Isidro
1968 *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación/Pax-Mex.

CASTILLON, Katherine y Ruth B. WRIGHT
[1988] *Centennial. A History of the American School in Mexico City, 1888-1988*, México, American School Foundation.

CASTRO, Emilio
s.f. *Apuntes para un estudio de las bases teológicas del laicismo escolar* [México], s.p.i.

Catálogo de la Federación...
s.f. *Catálogo de la Federación Nacional de la Compañía de Jesús*, s.p.i.

CEBALLOS RAMÍREZ, Manuel
1992 *El catolicismo social: un tercero en discordia. Rerum Novarum, la "cuestión social" y la movilización de los católicos mexicanos (1891-1911)*, México, El Colegio de México.

CENICEROS, José Ángel
s.f. *Economía de la educación*, México, SEP.

CENTRO DE EDUCACIÓN Y CULTURA AJUSCO
s.f. *Centro de Educación y Cultura Ajusco* (documentos internos) [México],

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS
1968 *Análisis estadístico de la enseñanza privada en México*, México, CEE (Centro de Estudios Educativos, núm. 7).

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIORRELIGIOSAS
s.f. Memorándum que rinde el Centro de Investigaciones Sociorreligiosas sobre la educación en México [México], Acción Católica Mexicana (mimeo.).

CERVANTES IBARROLA, Faustino
1976 *Apuntes para la historia del Secretariado Arquidiocesano de Educación. 50 años*, México, s.p.i.

1978 *La educación cristiana de la sexualidad en la escuela primaria* [México], Federación de Escuelas Particulares.

CIAN, Luciano
s.f. *El sistema educativo de Don Bosco y las líneas maestras de su estilo* [México, Don Bosco).

CHÁVEZ ALCÁZAR, Magarita
1986 *Por la educación al poder. La estrategia del clero*, México, edición del autor.

CHÁVEZ, Ezequiel
1918 *La imposición del laicismo en las escuelas particulares. El verdadero concepto de la educación y la unión de todos los mexicanos. Discurso pronunciado [...] en el anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria, la noche de 13 de septiembre de 1918, en la velada que el Ayuntamiento de la C. de México organizó para honrar la memoria de don Justo Sierra*, México, Imp. Victoria.

CHÁVEZ MONTES DOMÍNGUEZ, Julio
1976 *Trayectoria intervencionista del Estado mexicano en materia educativa*, México (tesis de licenciatura).

CHRISTLIEB IBARROLA, Adolfo
1962 *Monopolio educativo o unidad nacional. Un problema de México*, México, Jus.

CISNEROS FARÍAS, Germán
1970 *El artículo tercero constitucional. Análisis históricos, jurídicos y pedagógicos*, México, Trillas.

CLINE, Howard F.
1963 *Revolution to Evolution: 1940-1960*, Nueva York, Oxford University Press.

Código de derecho...
1983 *Código de derecho canónico 1917*, Madrid, Católica.

Código de moralidad...
1926 *Código de moralidad de los niños que concurren a las escuelas primarias*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

La coeducación...
1968 *La coeducación en la enseñanza católica*, Bélgica, Oficina Internacional de la Enseñanza Católica «Études et Documents, 10».

Colegio de la Paz
1934 *Colegio de la Paz*, s.p.i.

COMISIÓN DE 60 DÍAS
s.f. *Reconocimiento de validez oficial de estudios*, México, Dirección General de Incorporación y revalidación (mimeo.).

CONFEDERACIÓN NACIONAL DE ESCUELAS PARTICULARES
1974 "Comunicado a la prensa que proporcionan el Dr. Esteban Palomera y el Prof. Jorge González Molinar, presidentes respectivos de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares y de la Federación del D.F." (documento)

1980 *Estudio sobre la encuesta nacional realizada por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares en el curso 1978-1979*, México.

CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN
1962 Los libros de texto gratuitos y las *corrientes del pensamiento nacional*, México, Talleres Gráficos de la Nación, vol. II.

CONTRERAS DE CARBALLO, Manuela
1920 *El alma de la patria (libro primero de lectura)*, México, Herrero Hnos.

CORDERO, Salvador
1922 *El universo y la moral*, México, Lib. de Ch. Bouret.

CORREA, Eduardo J.
1991 *El Partido Católico Nacional y sus directores*, México, FCE.

COSÍO VILLEGAS, Daniel
1973 *El sistema político mexicano: las posibilidades de cambio*, México, Joaquín Mortiz.

1974 *El estilo personal de gobernar*, México, Joaquín Mortiz.

DE ECHEVERRÍA, Lamberto *et al.*
1983 *Código de derecho canónico*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

DE LA ROSA M., Martín
1979 "La Iglesia católica en México. Del Vaticano II a la Celam III. 1965-1979", en *Cuadernos políticos*, México, Era, núm. 19, enero-marzo, pp. 88-104.

DE LEONARDO R., Patricia
1983 *La educación superior privada en México. Bosquejo histórico*, México, Ed. Línea/Universidad Autónoma de Guerrero/ Universidad Autónoma de Zacatecas.

DELGADILLO, Daniel
1928 *Saber leer*, México, Herrero Hnos.

DÍAZ INFANTE, Josefina
1979 "Curso de orientación escolar. Personal del Colegio Sonora y del Instituto Scifi", México (mimeo.).

DIL, Mario
1923 *Selecciones literarias. Libro de lectura para 2º año*, s.p.i.

Directorio general de la...
1964 *Directorio general de la CIRM (Conferencia de Institutos Religiosos de México)*, Comisión de Estadística, México, s.p.i.

1988 *Directorio general del CIRM (Conferencia de Institutos Religiosos de México)*, Comisión de Estadística, México, s.p.i.

Documentos colectivos...
1977 *Documentos colectivos del Episcopado Mexicano a diez años del Concilio, 1965-1975*, México, Comisión Episcopal de Medios de Comunicación Social/Paulinas.

DOMÍNGUEZ VARGAS, Sergio
s.f. "Participación del sector privado en la educación", México, Dirección General de Incorporación y Revalidación (mimeo.).

DUEÑAS GARCÍA, Javier y Mario MELGAR ADALID
s.f. "Dictamen jurídico en torno a la educación que imparten los particulares", México, Comisión de Estudios del IEPES (mecanuscrito).

EGUIARTE SAKAR, Adriana
1976 "Un análisis histórico de la 'reacción' frente a los intentos de educación socialista en 1934", Universidad Iberoamericana (tesis de licenciatura).

"The English School..."
1935 "The English School for Boys. Escuela inglesa para niños" (Prospecto 1934-1935, ed. en español), México, s.p.i.

La escuela católica...
1977 *La escuela católica. Documento de la Sagrada Congregación para la Educación Católica*, México, Progreso.

Escuelas laicas
1948 *Escuelas laicas*, México, Empresas Editoriales.

El esfuerzo educativo...
1930 *El esfuerzo educativo en México, 1924-1928*, México, SEP.

Estudio de los colegios...
1968 *Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México. Estudio realizado por el Consejo de Apostolado Educativo de la Provincia de México-sur*, México, edición privada, 3 vols.

El exilio español...
1982 *El exilio español en México, 1939-1982*, México, FCE.

FEDERACIÓN DE ESCUELAS PARTICULARES
s.f. Documentos diversos, s.p.i.

1960 *Primera Jornada de Educación*, México (mimeo.).

1967 *Segunda Jornada de Educación*, México (mimeo.).

FEDERACIÓN DE ESCUELAS PARTICULARES DEL D. F., A. C.
1962 *Segunda encuesta general*, México.

1964 *Cuarta Jornada de Educación*, México (mimeo.).

FEDERACIÓN DE SOCIEDADES DE PADRES DE FAMILIA
1963 *Orientaciones*, Puebla, Federación de Sociedades de Padres de Familia, Comité Estatal de la UNPF.

FUENTES MARES, José
1983 *Biografía de una nación. De Cortés a López Portillo*, México, Océano.

Fundamento estadístico de...
1961 *Fundamento estadístico del Plan de Once Años de educación primaria*, México, Secretaría de Industria y Comercio.

GAOS, José
1969 *Sobre enseñanza y educación*, México, UNAM.

GARCÍA BARRERA, Olga Lina
1978 *De la educación femenina en México. El Colegio de las Vizcaínas*, UNAM (tesis de licenciatura en historia).

GARCÍA CANTÚ, Gastón
1965 *El pensamiento de la reacción mexicana. Historia documental, 1810-1962*, México, Empresas Editoriales.

García Téllez, Ignacio
1935 *Socialización de la cultura. Seis meses de acción educativa*, México, La Impresora.

González, Cesáreo
1921-1922 *La Asociación Católica Nacional de Padres de Familia frente a la impiedad y el ateísmo oficial. La legislación constitucional revolucionaria sobre enseñanza y la escuela primaria, elemental y superior*, Guadalajara, Tipografía de Enrique Luna.

1967 *La educación: historia, obstáculos y perspectivas*, México, Nuestro Tiempo.

González Molinar, Jorge
1974 Circular [México, FEP] (mimeo.).

González Navarro, Moisés
1955 "El porfiriato. La vida social", en *Historia moderna de México*, México, Hermes.

González Ramírez, Manuel
1960 *La revolución social de México*, México, FCE.

1968 *Datos estadísticos de la Iglesia en México* [México], Centro de Investigación y Acción Social (CIAS).

González Torres, Enrique y José Teódulo Guzmán
1979 *Educación católica. Reflexiones para el cambio (Un tema importante en la CELAM, 1979)*, México, CEE.

Granados Roldán, Otto
1981 *La Iglesia católica mexicana como grupo de presión*, México, UNAM «Cuadernos de Humanidades, 17».

"Gravissimum educationis..."
1977 "Gravissimum educationis momentum del Concilio Ecuménico Vaticano II sobre la Educación Cristiana de la Juventud", en *Christus*, año 31, núm. 362, enero, pp. 43-51.

Gutiérrez Casillas, José
1974 *Historia de la Iglesia en México*, México, Porrúa.

1981 *Jesuitas en México durante el siglo XX*, México, Porrúa.

Gutiérrez Martín del Campo, Enrique, trabajo mimeografiado, 1967.

Los hermanos maristas...

1977 *Los hermanos maristas en México. Primera etapa. Los pioneros, 1899-1914*, México, Progreso.

1982 *Los hermanos maristas en México. Primera etapa. La lucha por la libertad, 1914-1938*, México, Progreso.

HERRERA MORENO, Enrique

1923 *Historia de la educación secundaria en el estado de Veracruz*, Jalapa-Enríquez, Oficina Tipográfica del Estado

HERRERA ORIA, S. J. Enrique

1935 *El colegio nuevo de Curía (técnica del sistema educativo)*, Madrid, FAE.

HIDALGO MONROY, Luis

1920 *Levántate* (libro de segundo), México, Herrero Hnos.

ICAZURIAGA, Carmen

1980 *El enclave sociocultural norteamericano y el papel de los empresarios norteamericanos en México*, México, Centro de Investigaciones Superiores del INAH «Cuadernos de La Casa Chata, 35».

Instituto Luis Vives...

[1989] *Instituto Luis Vives, Colegio Español de México, 1939-1989* [México], Embajada de España en México.

Institutos religiosos en...

1962 *Institutos religiosos en México*, México, Publicaciones de la Conferencia de Institutos Religiosos de México.

Investigación económica

1977 *Investigación económica*. México, Facultad de Economía, UNAM.

IRIGOYEN, Ulises

1943 *Chihuahua, salida al mar. Topolobampo y Chihuahua en cifras* (conferencia presentada ante la Sociedad de Geografía y Estadística el 2 de septiembre).

"Los jesuitas en..."

1982 "Los jesuitas en convulsión", en *Contenido*, núm. 232, pp. 31-50.

JIMÉNEZ MIER Y TERÁN, Fernando

1989 *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.*, México, s.p.i.

JOHNSON, Clark
1977 *Mormon Education in Mexico. The Rise of the Sociedad Educativa y Cultural*, Brigham Young University.

KEELER
1934-1935 *Documento sobre las escuelas mormonas*, AHSEP, s.p.i.

KIRKPATRICK, J.
1973 *Mayor Components of a Faculty Development Plan: A Case Study of the American School Foundation*, University of Alabama.

"The Lancaster..."
"The Lancaster School. Information for Members of the Lancaster School (Secondary and Prepa)" (mecanuscrito), s.p.i.

LARA Y TORRES, Leopoldo
1954 *Documentos para la historia de la persecusión religiosa en México*, México, Jus.

La Salle en México...
1982 *La Salle en México, 1921-1947. Sembradíos arrasados en espera de resurrección*, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva.

1983 *La Salle en México, 1921-1947, a la sombra antillana*, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva.

LATAPÍ, Pablo
1965 *Educación nacional y opinión pública*, México, CEE.

1975 "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975)", en *Revista de Comercio Exterior*, diciembre, pp. 1324-1333.

1980a *Análisis de un sexenio de educación en México*, 1970-1976, México, Nueva Imagen.

1980b *Política educativa y valores nacionales*, México, Nueva Imagen.

LEÑERO, Vicente
1990 "Artículo de fe", en *Proceso*, núm. 738, 24 de diciembre, pp. 49-51.

LEÓN PORTILLA, Asunción H. de
1978 *España desde México, vida y testimonio de transterrados*, México, UNAM.

LERNER, Victoria
1979 *La educación socialista.* «Historia de la Revolución mexicana. Periodo 1934-1940», México, El Colegio de México, vol. 17.

LOAEZA, Soledad
[1980] "La lutte entre l'Eglise et l'État pour des symboles partagés" [México, El Colegio de México, mimeo.].

1988 *Clases medias y política en México*, México, El Colegio de México.

1990 *Las clases medias en la coyuntura actual*, México, El Colegio de México.

LÓPEZ PORTILLO, José
1982 *Sexto informe de gobierno* [por sectores], México, Presidencia de la República.

LOYO, Engracia
1995 "La construcción de un sistema de educación popular" (mimeo.).

LOYO, Engracia y Valentina TORRES SEPTIÉN
1981 "Radicalización y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares 1920-1940" (ponencia presentada en la VI Reunión de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos, en Chicago, III).

LOZA MACÍAS, Manuel
s.f. "La educación en México; síntesis doctrinal católica" (ponencia presentada en la V Reunión Nacional de Secretarios Diocesanos de Educación), México, Secretariado Nacional de Educación y Cultura.

LUCONI MORONI, Francesca
1977 *Análisis de dos estudios de caso de la estructura religiosa de la colonia norteamericana residente en el D. F.: Union Evangelical Church y la Lutheran Church of the Good Shepard*, México, UIA (tesis en antropología social).

LUNA ARROYO, Antonio (comp.)
1934 *La obra educativa de Narciso Bassols. Documentos para la historia de la educación pública en México* (declaraciones, discursos, decretos, tesis y acuerdos), México, Patria.

Manual de derecho canónico
1988 *Manual de derecho canónico*, Instituto Martín Azpilcueta.

Manual de oraciones, evangelios...
1900 *Manual de oraciones, evangelios y cánticos al uso de las escuelas dirigidas por los HH. maristas*, Guadalajara, Imprenta, Litografía y Encuadernación de J. M. Yguiániz.

"Marco jurídico..."
1986 "Marco jurídico de la educación primaria particular en el D. F.", México, Departamento de Proyectos Especiales, Dirección General de Incorporación y Revalidación, SEP (mimeo.).

MARÍA ENRIQUETA CAMARILLO
1914 *Rosas de la infancia*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

1921 *Rosas de la infancia*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

1926 *Rosas de la infancia*, México, Patria.

MAYO, Sebastián
1964 *La educación socialista en México. El asalto a la Universidad Nacional*, México, Bear.

MCCORNACK, Richard Blaine
1958-1959 "Attitudes towards Religious Matters in Mexican's School History Textbooks", en *The Americas*, vol. XV, julio-abril, pp. 235-247.

MEDELLÍN, Rodrigo y Carlos MUÑOZ IZQUIERDO
1973 *La Ley Federal de Educación frente a la problemática educativa y social de México*, México, CEE.

MEDINA, Luis
1974 "Origen y circunstancia de la idea de unidad nacional", en *Foro Internacional*, vol. 14, núm. 3, enero-marzo, pp. 265-290.

1978 «Historia de la Revolución mexicana. Periodo 1940-1952». Del cardenismo al avilacamachismo, México, El Colegio de México, vol. 18.

1979 «Historia de la Revolución mexicana. Periodo 1940-1952». Civilismo y modernización del autoritarismo, México, El Colegio de México, vol. 20.

Memoria presentada...
1924 *Memoria presentada por las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús en el Primer Congreso de Educación Católica*, s.p.i.

Memorias de la Comisión...
1934 *Memorias de la Comisión Nacional del Salario Mínimo*, México, s.p.i.

MENDOZA MÁRQUEZ, Evangelina
1956 *Despertar*, Libro primero, aprobado por la Secretaría de Educación Pública, México, Herrero Hnos.

MENESES MORALES, Ernesto
1983 *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos.

1988 *El código educativo de la Compañía de Jesús*, México, Universidad Iberoamericana.

1986 *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos.

1991 *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*, México, Centro de Estudios Educativos.

Mensaje del Episcopado...
1969 *Mensaje del Episcopado al pueblo de México sobre la reforma educativa*, México, s.p.i.

El Mensajero...
1950-1956 *El Mensajero del Corazón de Jesús: revista mensual de acción católica y vida cristiana* (órgano oficial del Secretariado Nacional del Apostolado de la Oración), México, Buena Prensa.

MESA Y GUTIÉRREZ, José
1933 *Educación sexual, qué es, quién debe darla, cómo debe darse*, México, Cultura.

MEYER, Jean
1973 *La Cristiada*, México, Siglo Veintiuno Editores, 3 vols.

1981 "Los jesuitas en el siglo XX. Historia de una disidencia" (ponencia presentada en la VI Reunión de Historiadores Mexicanos y Norteamericanos, Chicago, III).

MEYER, Lorenzo
1974 "El Estado mexicano contemporáneo", en *Historia Mexicana*, vol. 23, núm. 92, abril-junio, pp. 722-752.

1976 "La encrucijada", en *Historia general de México*, México, El Colegio de México, vol. IV.

MIR ARAUJO, Adolfo
1970 "Ecological Inequalities in Educational Attainment in Mexico", Austin, The University of Texas at Austin (tesis de doctorado).

MOCTEZUMA, Aquiles P.
1960 *El conflicto religioso de 1926. Sus orígenes. Su desarrollo. Su solución*, México, Jus.

MORALES, Francisco César
1924 *Alma latina. Libro primero de lectura.* México, Compañía Nacional Editora Las Águilas.

MUÑOZ BATISTA, Jorge y Julio CASTILLÓN GUILLERMO
1969 *La preparación del magisterio en México. Situación en 1966*, México, Centro de Estudios Educativos.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos
1976 *Financiamiento de la educación privada en América Latina*, México, Centro de Estudios Educativos.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y José Teódulo GUZMÁN
s.f. *Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria*, México, Centro de Estudios Educativos.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y Manuel I. ULLOA
1966 *Estudio sobre las escuelas particulares del Distrito Federal. Su panorama estadístico y su economía,* vol. 1, México, Centro de Estudios Educativos.

MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos y Sylvia SCHMELKES
1983 *Los maestros de educación básica: estudios de su mercado de trabajo*, México, Centro de Estudios Educativos.

MURRAY, Paul V.
1965 *The Catholic Church in Mexico (1519-1910)*, México, Editorial EPM, vol. I.

MYERS, Charles Nash
1965 *Education and National Development in Mexico*, Princeton.

Normas pedagógicas...
1954 *Normas pedagógicas de los colegios de la Compañía de Jesús*, México, s.p.i.

Nuevo León defiende...
1962 *Nuevo León defiende a sus hijos*, México, s.p.i.

PALENCIA, José
1975 "Actividad educativa y cultural de los jesuitas en la ciudad de México y alrededores", en Manuel Pérez Alonso, *La Compañía de Jesús en México. Cuatro siglos de labor cultural*, México, Jus.

PALOMAR Y VIZCARRA, Miguel
1949 *Carlos Pereyra, el venerable Episcopado Nacional y el derecho de los padres de familia*, México, Pax-Mex.

PALOMERA, Esteban J.
1986 *La obra educativa de los jesuitas en Guadalajara, 1586-1986*, México, Universidad Iberoamericana.

1989 *La obra educativa de los jesuitas en Tampico, 1962-1987*, México, Universidad Iberoamericana.

PANI, Alberto
1918 *Una encuesta sobre educación popular con la colaboración de numerosos especialistas nacionales y extranjeros y conclusiones finales formuladas por Ezequiel A. Chávez, Paulino Machorro Narváez y Alfonso Pruneda*, México, Poder Ejecutivo Federal, Dirección de Talleres Gráficos.

PARTIDO ACCIÓN NACIONAL (PAN)
1973 *Principios de doctrina*, México, PAN/Jus.

PARTIDO CATÓLICO NACIONAL (PCN).
1911 *Manifiesto. Estatutos. Orientaciones pontificias*, Guadalajara, PCN, El Regional.

PASTOR, María Alba
1991 *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio Madrid*, México, Colegio Madrid.

PELAYO, Francisco Javier
1980 *La obra educativa actual de la Iglesia católica mexicana en sus escuelas. Estudio sobre la encuesta nacional realizada por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares en el curso 1978-1979*. Análisis y estudio, México, s.p.i.

PELLICER DE BRODY, Olga y José Luis REYNA
1978 «Historia de la Revolución mexicana, periodo 1952-1960». El entendimiento con los Estados Unidos y la gestación del desarrollo estabilizador, México, El Colegio de México, vol. 23.

PEÑALOSA, Joaquín Antonio
1964 *Metas de la educación cristiana*, México, Secretariado Nacional de Educación y Cultura.

PI SUÑER, Antonia
1987 "El Colegio de la Paz, 1861-1981", en *Los vascos en México y su Colegio de las Vizcaínas*, México, Cigatam.

PÍO XI
1930 *Encíclica sobre la educación cristiana de la juventud*, Concepción, Librería Diocesana.

1935 *Encíclica Divini Illius Magistri sobre la educación Cristiana.*

PORTES GIL, Emilio
1983 *La lucha entre el poder civil y el clero*, México, El Día en Libros.

Presidentes de México...
1985 *Los presidentes de México ante la nación; informes, manifiestos y documentos de 1821 a 1966*, México, XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, 5 vols.

Primer congreso marista...
1967 *Primer congreso marista de educación en México* (mimeo.).

Primer congreso nacional...
1953 *Primer congreso nacional de cultura católica. Memorias*, México, Ediciones Corporación.

El problema educativo de...
1962 *El problema educativo de Nuevo León*, Monterrey, Unión Neoleonesa de Padres de Familia.

PUIG Casauranc, José Manuel
1928 *La cuestión religiosa en relación con la educación pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

PULIDO, Ponciano
1916 *La enseñanza católica*, Morelia, Tipografía del Gobierno en la Escuela de Artes.

RAMOS, Carmen
1922 *Luz. Libro de lectura para niñas del segundo año elemental*, México, Herrero Hnos.

La reforma educativa...
1972 *La reforma educativa según el Episcopado mexicano*, México, Librería Parroquial.

"Reglamento del...
s.f. "Reglamento del Colegio Manuel Cataño" (mecanuscrito), s.p.i.

"Reglamento interior...
s.f. "Reglamento interior de la preparatoria del Colegio Francés del Pedregal" (mecanuscrito), s.p.i.

"Reglamento interno...
s.f. "Reglamento interno del Liceo Mexicano Japonés" (mecanuscrito), s.p.i.

Reglamento para las escuelas...
1927 *Reglamento para las escuelas particulares del estado de Guanajuato*, Guanajuato, Gobierno del Estado.

"Reportaje radiofónico sobre..."
1993 "Reportaje radiofónico sobre el Liceo Mexicano Japonés" (en relación con las escuelas particulares), México, Radio Red.

La responsabilidad social...
1967 *La responsabilidad social de las empresas en la educación* (folleto de divulgación) (Centro de Estudios Educativos, núm. 10).

RIUS FACIUS, Antonio
1963 *La juventud católica y la Revolución Mejicana, 1919-1925*, México, Jus.

RIVERO Y MARTÍNEZ, Salvador
1982 *Entropía, calor humano de una ciudad. México, 1920-1930*, México, Porrúa, 2 vols.

SABUGAL SIERRA, Paulino
1943 *Caminito de luz* (Libro de lectura para el primer grado del segundo ciclo), México, SEP.

Salesianos...
1955 *Salesianos: 60 años en México*, Asti, Italia, Instituto Salesiano Per le Arte Grafiche di Calle Don Bosco.

1972 *Salesianos: 80 años en México*, México, Don Bosco.

SÁNCHEZ MEDAL, Ramón
1964 *En defensa del derecho de los padres de familia*, México, Jus.

1966a *La educación y el Concilio*, México, Jus.

1966b *Hacia la reforma de las leyes sobre educación*, México, Jus.

"Se cierra el Instituto..."
1971 "Se cierra el Instituto Patria en México" [México] (mimeo.).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
1908 *Boletín de Instrucción Pública*, México, Tipografía Económica.

1925 *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1925*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1927 *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1928 *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1928*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1929 *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1929*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1930 *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1930*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1931 *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1931. Presentada por el Dr. José Manuel Puig Casauranc, Secretario del ramo para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia del artículo 93 constitucional*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1932 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de la educación pública el 31 de agosto de 1932*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 2 vols.

1933 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de la educación pública el 31 de agosto de 1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 3 vols.

1934 *Algunos datos y opiniones sobre la educación sexual en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1938 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1937 a agosto de 1938*, México, DAPP.

1942 *Ley orgánica de educación pública*, s.p.i.

1950-1951 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma el licenciado Miguel Gual Vidal*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1952-1954 *Acción educativa del gobierno federal del 1° de diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954*, México, s.p.i.

s.f. "Autorización a particulares para impartir educación secundaria. Instructivo general", México, SEP, Dirección de Incorporación y Revalidación (mimeo.).

s.f. "Escuelas particulares", México, SEP, Dirección General de Incorporación y Revalidación (mimeo.).

1964 *La obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, SEP.

1973 "Realizaciones jurídicas en el proceso de reforma educativa", Dirección General de Asuntos Jurídicos y Revalidación de Estudios (mimeo.).

1976 *México a través de los informes presidenciales; la educación pública*, México, SEP.

1980 "Relación SEP-escuelas particulares (situación actual y propuesta), Dirección General de Incorporación y Revalidación (mimeo.).

1983a "Foros de consulta popular con los representantes de las escuelas particulares", México, SEP (mimeo.).

1983b "Opiniones de diversos sectores de la sociedad sobre la educación privada en México", México, Departamento de Proyectos Especiales, Dirección General de Incorporación y Revalidación (mimeo.).

1985 "Participación de los particulares en la educación. El caso del D.F.", Departamento de Proyectos Especiales, Dirección General de Incorporación y Revalidación.

1987 "Marco normativo de las escuelas particulares", México, Dirección General de Incorporación y Revalidación, SEP (mimeo.).

Segunda conferencia general...

1968 *Segunda conferencia general del Episcopado Latinoamericano. La Iglesia en la transformación de América Latina a la luz del Concilio*, Bogotá, s.p.i.

Seminario de reflexión...

1971 *Seminario de reflexión y pronósticos sobre los jesuitas en América Latina*, Oaxtepec, Mor. (mimeo.)

SGANLON, Arlene Patricia

1984 *Un enclave cultural; poder y etnicidad en el contexto de una escuela norteamericana en México* [México], Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social.

SORIA, Fidencio S.

1913 *La instrucción pública en el estado de Veracruz, 1900-1910*, México, Gobierno del Estado.

STERN DE AIZEHMAN, Estela y Lilian TISHMAN GOLDBERG
1981 "Conocimiento, uso y opinión de idiomas, de sujetos expuestos a una educación bilingüe: estudio exploratorio de las escuelas judías de la Ciudad de México", México, Universidad de las Américas (tesis de licenciatura).

Sugerencias para...
1959 *Sugerencias para el magisterio. Provincia de México septentrional*, Guadalajara, s.p.i.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy
1977 *La educación ilustrada (1786-1836). Educación privada en la ciudad de México*, México, El Colegio de México.

Tercer congreso interamericano...
1949 *Tercer congreso interamericano de educación católica*, La Paz, Bolivia, Don Bosco.

TORO, Alfonso
1927 *La Iglesia y el Estado en México. Estudio sobre los conflictos entre el clero católico y los gobiernos mexicanos desde la Independencia hasta nuestros días*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

TORRES BODET, Jaime
1944a *Educación mexicana*, México, SEP.

1944b *La escuela mexicana. Discursos, documentos y entrevistas. Exposición de la doctrina educativa*, México, SEP.

1960 *12 mensajes educativos*, México, s.p.i.

1969 *Años contra el tiempo. Memorias*, México, Porrúa.

1974 *Equinoccio*, México, Porrúa.

TORRES SEPTIÉN, Valentina
1985 *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet* (antología), México, SEP/ El Caballito.

ULLOA ORTIZ, Manuel
1976 *El Estado educador*, México, Jus.

UNIÓN NACIONAL DE PADRES DE FAMILIA (UNPF)
1940 *El problema educacional* [México].

s.p.i. *"Estatutos Generales"* [México] (mecanuscrito).

URQUIDI, Víctor
1969 *Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México*, México, El Colegio de México.

VARGAS AGUILAR, José Antonio
1993 "Las escuelas de los hermanos de la Salle en México a principios del siglo XX (1905-1914)" (tesis de licenciatura en historia, Universidad Iberoamericana).

VÁZQUEZ, Josefina Z.
1979 *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

VÁZQUEZ, Josefina *et al.*
1985 *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México.

VÁZQUEZ CISNEROS, Pedro
1945 "Carta abierta al Sr. Presidente de la República sobre el clamor nacional por la libertad de enseñanza", Guadalajara, s.p.i.

1953 *Balas perdidas*, México, s.p.i.

VÉJAR VÁZQUEZ, Octavio
1943 "La esencia de la educación mexicana" (discurso pronunciado el 11 de enero de 1943 en el Congreso Nacional de la Educación), México, Comité Educacional de la Iniciativa Privada.

VELAZ, J. M.
s.f. *Reflexiones sobre la educación católica*, s.p.i. (mimeo.)

VELÁZQUEZ, Primo Feliciano
1982 *Historia de San Luis Potosí, S.L.P.*, San Luis Potosí, Archivo Histórico del Estado, 4 vols.

VIGANO, Egidio
1966 *Fundamentos teológicos de la declaración conciliar "Gravissimum educationis momentum"*, Santiago de Chile, Universidad Católica.

VILLA LEVER DE ALBA, Lorenza
1988 *Los libros de texto gratuitos*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

VILLASEÑOR GARCÍA, Guillermo
1977 *La soberanía del Estado ante la Iglesia*, México, UNAM (tesis de licenciatura en ciencias políticas y sociales).

1978 *Estado e Iglesia, el caso de la educación*, México, Edicol.

VON MENTZ, Brígida
1988 "El Colegio Alemán en México, 1894-1942", en *Los empresarios alemanes, el Tercer Reich y la oposición de derecha a Cárdenas*, México, CIESAS Ediciones de La Casa Chata, vol. II.

WILLIMAN, John B.
1976 *La Iglesia y el Estado en Veracruz, 1840-1940*, México, SEP «SepSetentas, 289».

WRIGHT, Ruth y Katherine CASTILLON
1978 *A History of the Amercan School in Mexico. It's 90th Year* [México], American School Foundation.

15 preguntas sobre...
1966 *15 preguntas sobre las colegiaturas de las escuelas particulares*, México, Centro de Estudios Educativos.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Ábside. Revista de cultura mexicana.
Boletín de la Acción Católica Mexicana [BACM].
Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares [BCNEP].
Boletín de la Unión Nacional de Padres de Familia [BUNPF].
Boletín Mensual Informativo del CEE.
Boletín Proyectos de Misión Urbana, 1980.
Christus, 1934-1970.
Diario de los Debates, 1916.
Diario Oficial de la Federación.
Duc In Altum. Revista del Seminario Conciliar.
El Día.
El Hombre Libre.
El Mensajero del Corazón de Jesús.
El Nacional.
El Norte.
El Sol de México.
El Universal.
Excélsior.
Hoy.
La Palabra.
La Prensa.
La Vanguardia.
Magisterio.
Mensajero del Sagrado Corazón de Jesús.
Novedades.
Omega.

Orientación. Órgano oficial del Centro Estatal de la Unión Nacional de Padres de Familia. Guadalajara, Jalisco.
Proceso.
Señal. Semanario Católico (1954-1960).
Tiempo.

Archivos

ADGIR Archivo de la Dirección General de Incorporación y Revalidación, SEP.

ASC Archivo del Seminario Conciliar.

AGN Archivo General de la Nación.

AHSEP Archivo Histórico de la SEP.

FEP Documentos diversos, sin pie de imprenta, de la Federación de Escuelas Particulares, en carpeta personal de monseñor Faustino Cervantes.

UNPF Documentos diversos, sin pie de imprenta, de la Unión Nacional de Padres de Familia, en carpeta de monseñor Faustino Cervantes.

Entrevistas

Con la profesora María Teresa Olavarrieta, directora académica del Colegio Americano, 6 de marzo de 1990.

Con el profesor Tarsicio Samaniego, director del Centro Cultural Ajusco, 23 de abril de 1990.

Con la profesora Josefina Díaz Infante, directora del Colegio Francés del Pedregal, 3 de abril de 1990.

Con el Señor Agricol Lozano, representante legal de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, 20 de julio de 1990.

Con los profesores Guillermo Ruelas y Salvador Bermúdez, directores de la Escuela Militarizada México, 1º de enero de 1984.

Con el profesor Thelien Corona, directivo de la editorial Don Bosco, 25 de febrero de 1988.

Con el licenciado Sergio Vargas Domínguez, director de Incorporación y Revalidación de Estudios, SEP, septiembre de 1986.

EL COLEGIO DE MEXICO

3 905 0635713 2

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

Abbolscholme (escuela hogar; Inglaterra), 247n
Abellán, José Luis, 363n, 364n, 365n
Abraham, 72n
Ábside. Revista de cultura mexicana, 123n
Academia Comercial Antonio Alzate, 151, 151n
Academia Comercial del Colegio Alejandro Mazoni, 151, 151n
Academia Comercial para Señoritas, 151
Academia Comercial (Tlalpan), 151, 151n
Academia Comercial y de Idiomas, 151
Academia Comercial y Preparatoria (antiguo Colegio Francés de San Cosme), 151
Academia Dante Alighieri, 55
Academia Hispano-Mexicana, 365, 366
Academia Industrial (antiguo Colegio Italiano), 151
Academia Juárez (Casas Grandes, Chih.), 80
Academia Luis Brunet, 151
Academia Maddox, 89
Academia Mexicana de la Educación, 218
Acapulco, Guerrero, 114
Acatzingo, Pue., 60n, 71n
Acción Católica Mexicana, 28, 39, 39n, 191, 209, 266
Acción educativa del gobierno federal del 1º de diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954 (SEP), 183n, 184n, 294n
Acolman, Edo. de México, 319
Acord, Allie, 369
Adán, 72n
Adón, H., 254n
Agrupación Regiomontana, 216
Aguascalientes (ciudad), 60n, 92, 93n, 116, 176, 181, 319
Aguascalientes (estado), 312
Aguilar, Ricardo, 146n
Alamán, Lucas, 259
Alameda Mariano Escobedo (Monterrey, N. L.), 212
Alamilla, monseñor, 235
Alanís Patiño, Emilio, 197n
Alarcón y Sánchez de la Barquera, Próspero María, 65
Alba, Ángel, 146n
Albarrán de Banderas, Ángela, 155n
Álvaro Obregón (escuela normal; Ciudad Obregón, Son.), 372n
Alejandro Magno, 73n
Alemán Valdéz, Miguel, 182, 185, 185n
Allende, N. L., 313
Allende, Salvador, 232
Alma latina (Morales), 253
Alonso y Prieto, Rafael, 213n
Alumnos Héroes del 47 (escuela), 140
Álvarez Pastor, Joaquín, 363
Álvaro Obregón (escuela normal; Ciudad Obregón, Son.), 372n
Alvear Acevedo, Carlos, 26, 109n, 126nn, 127n, 129nn, 158n, 159n, 198n, 223nn, 251n
Amado Nervo (escuela normal; Cuautla, Mor.), 372n
Amanda Andrade Crivelli (colegio), 144
Amatitlán, Ver., 177

América, 82, 257, 374n
América (escuela normal; Tierra Blanca, Ver.), 372n
América Latina, 42, 175, 186, 252
American Institute of Monterrey, 357n
American School Association, 353
American School Foundation (D. F.), 353
American School Foundation of Guadalajara, A. C., 357n
American School Foundation of Monterrey, A. C., 357n
American School of Aguascalientes, 357n
American School of Durango, 357n
American School of Laguna Verde, 357n
American School of Pachuca 357n
American School of Puebla, 357n
American School of Puerto Vallarta, 357n
American School of Tampico, 357n
American School of Torreón, 357n
Amicis, Edmundo de *véase* D'Amicis, Edmundo
Análisis estadístico de la enseñanza privada en México (CEE), 339
Anaya Solórzano, Soledad, 199n
Anda y Anda, Lorenzo de, 94n
Anguiano, Benjamín, 94n
Antiguo Testamento, 72n, 373n
Antonio Alzate (colegio), 144, 151n
Antoniorrobles, 186
Apan, Hidalgo, 60n
Apatzingán, Michoacán, 314
Apostolado de la Oración, 62, 266
Appleton (casa editora), 252
Arce, Francisco G. de, 94n
Arce Gurza, Francisco, 27, 105n, 117nn
Archivo de la Curia, 28
Archivo de la Secretaría de Educación Pública, 28
Archivo General de la Nación (AGN), 28
Archivo Histórico de la SEP (AHSEP), 55, 55n, 74n, 99n, 100n, 101nn, 102n, 113n, 114nn, 116nn, 120n, 139n, 140n, 141nn, 142nn, 143nn, 145n, 151nn, 154nn, 155nn, 156n, 178n, 254n, 299, 299nn, 302, 302n
Arena México (México, D. F.), 157
Arnaiz y Freg, Arturo, 199n
Arnaud (escuela primaria gratuita), 181
Arroyo, Agustín, 199n
Arrupe, padre, 275, 275nn, 276, 276n
Asamblea Episcopal, 241
Asamblea General de las Naciones Unidas (1948), 188
Asilo de las Hijas de la Inmaculada Concepción (Saltillo, Coah.), 71n
Asilo de San Vicente de Paul (Guadalajara, Jal.), 69
Asilo Parada Rubín, 141n, 142n, 143n, 144
Asilo Patricio Sáenz, 66, 254
Asociación Católica de la Juventud Mexicana (ACJM), 97, 103, 104
Asociación Católica Nacional, 95, 104
Asociación Civil Colegio Madrid, 364, 364n
Asociación de Clubes de Sembradores de la Amistad, 198
Asociación de Colegios Americanos de México (Asomex), 357, 357n
Asociación de Padres de Familia de la República Mexicana, 119
Asociación Interamericana de Educación (Aide), 51
Asociación Nacional de Escuelas Particulares (ANEP), 243
Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), 231, 233
Asociación Nacionalista, 157
Asociación Psicoanalítica Mexicana (APM), 233
Asomex Telephone Directory, 357n
Asuncionistas, 314
Atenas, 73n
Atlacomulco, Edo. de México, 60n
Atlixco, Pue., 60n
Auxilio, colegio, 103
Ávila Camacho, Manuel, 22, 161, 161n, 165n, 166n, 170n, 191, 196n, 264, 362, 364

Ávila Camacho, Rafael, 210n
Avilés, René, 199n
Ayala, Abel, 256n, 258n
Ayuntamiento de la Ciudad de Mexico, 29, 30, 30n, 31, 31n, 32, 81
Aznar Santamaría, Benito, 64n
Azuela, Mariano, 157n, 209

B

Babilonia, 72n
BACM, véase Boletín de la Acción Católica Mexicana
Baja California,138,185, 206, 296,302, 312, 315
Baja California Sur, 312
Banco de México, 197n
Bandala, Eliseo, 150
Barajas, Alberto, 199n
Baranda, Joaquín, 54
Barra Mexicana de Abogados, 208
Barriguete, doctor, 233
Barrio del Coecillo (León, Gto.), 233
Barros Cámara, Jaime, 202, 203
Basílica de Guadalupe, 103
Bassols, Narciso, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 166, 237
Bastian, Jean-Pierre, 76nn, 77nn, 78, 78nn, 79n, 116n, 145nn
Bautista de la Salle, Juan, 249
Bayer, Hermann, 359
Baz, Gustavo, 157
Bazant, Mílada, 11, 74nn
BCNEP, véase Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares
Bélgica, 242
Benedictinas, *véase* Religiosas de la orden de San Benito de Norsia
Beneficencia Pública del Distrito Federal, 113
Benet Marco, Federico, 363
Benito Juárez (colegio particular), 114
Benito Juárez (escuela normal; Ciudad Juárez, Chih.), 372n
Bentley, Joseph T., 371n, 372n, 373
Bergoend, Ber, 104
Berrueto, Federico, 199n
Bertaud, Marie, 254
Beteta, Ramón, 199n
Biblia, 265, 367
Biblioteca del Seminario Conciliar, 28
Biblioteca Enciclopédica Popular, 166
Blancarte, Roberto, 27
Blonsky, 214
Boca Vda. de Patiño, Antonia, 155n
Boletín de Instrucción Pública (SEP), 55n
Boletín de la Acción Católica Mexicana (BACM), 190n, 205n, 208n, 213, 215n, 216n
Boletín de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (BCNEP), 230n, 231n, 232n, 236n, 237nn, 238nn, 239n, 240, 240nn, 241n, 298n, 299n, 302n
Boletín de la Unión Nacional de Padres de Familia (BUNPF), 204nn, 206nn, 207n, 208, 208n, 209nn, 220n, 221n, 230, 231n
Boletín Mensual Informativo del CEE, 301n, 311nn, 312n, 326, 327, 327n, 329, 330, 332, 333, 334, 335, 338, 342, 342n, 343, 347n
Bolivia, 331
Bonet Méndez, Manuel, 214
Bordes, Luis, 152n
Borrego, Salvador, 233
Bortz, Joffrey, 301n
Bravo Ahúja, Víctor, 232, 234n
Bravo Betancurt, Ignacio, 123
Bravo Ugarte, José, 69nn, 100n, 128n
Bremauntz, Alberto, 126n, 131n, 133n, 135n, 166
Brigham Young University, 375
Brito Foucher, Rodolfo, 174, 174n
Britton, John A., 27, 118n, 119n, 121n, 126n, 129, 129n, 134, 134n, 137, 137n, 143nn, 157n, 158n, 159,159n
Brodersohn, Mario, 305n, 330, 332, 339, 340
Bruño, G. M., 254, 258n, 262n
Bruselas, Bélgica, 51

C

Caballero, Arquímedes, 199n
Caballeros de Colón, 192
Caballeros Mexicanos del Santísimo (CMS), 266
Caballeros Mexicanos Eucarísticos (CME), 266
Cain, L. Henry, 371n
Calderón Rodríguez, Enrique, 176
Calles, Plutarco Elías, 105, 107, 109, 116, 117, 118, 125, 126, 127, 127n, 145, 152, 190, 353, 360, 369
Camacho, Sebastián, 81
Cámara de Diputados, 127, 157, 170, 191, 224nn
Cámara, Gabriel, 27, 46n, 284n, 291n
Camarena, Eliot, 212, 213, 213n, 214
Camarillo, María Enriqueta, 27, 253, 255n, 256n, 268nn
Camino de Popotla (México, D. F.), 68
Camino de San Juanico, 68
Campaña Nacional contra el Analfabetismo (1944), 206n
Campbell, Hugh G., 152n, 171n
Campeche (ciudad), 60n, 92, 93n
Campeche (estado), 312
Campos, Ángela, 364n
Canal 3 (Mérida), 239, 239n
Cano, Celerino, 199n
Cano y Castellanos, Bernardo, 64n
Cantú, Ciro R., 214
Capistrán Garza, René, 200
Carachi, Chih., 62
Cárdenas, Lázaro, 126n, 127, 127nn, 128, 129, 135, 136, 145, 152, 158, 160, 161, 353, 362, 363
Carmel, California, 357
Carmona Luján, Nicolás, 64n
Carner, José, 366
Carpentier, Pepe, 102
Carranza, Venustiano, 86, 87, 89, 90, 96, 97, 107
Carrasco, Pedro, 363
Carta Magna, *véase Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*
Carvajal, Francisco S., 87
Casa Amiga Obrera Álvaro Obregón (Beneficencia Pública, D. F.), 113
Casa Amiga Obrera de México (Beneficencia Pública, D. F.), 113
Casa Bouret (editorial), 252, 252n, 254
Casa del Niño (Beneficencia Pública, D. F.), 113
Casas Grandes, Chih., 79
Caso, Antonio, 133, 133n
Castillo, Alfonso, 174n
Castillo, Isidro, 27, 199n
Castillon, Katherine, 354
Castro, Fidel, 211, 212, 232
Castro Leal, Antonio, 197n, 363
Catedral (Puebla, Pue.), 57
CEBA, *véase* Centro Escolar Benemérito de las Américas
Cedillo, Saturnino, 152, 153
Celaya, Gto., 93n
Ceniceros, José Ángel, 108n, 183, 189n, 218
Centro Cultural, 174, 174n
Centro Cultural Ajusco, *véase* Centro de Educación y Cultura Ajusco
Centro Cultural Universitario, 174, 174n
Centro de Capacitación Infantil (Puebla, Pue.), 180
Centro de Educación y Cultura Ajusco (documentos internos), 290n, 293n
Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CEA/IPN), 231
Centro de Estudios Educativos, A. C. (CEE), 28, 175, 175n, 295n, 297n, 300, 301n, 310, 337
Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, 11, 13
Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM), 14n
Centro de Investigaciones Sociorreligiosas, 54n, 55n, 137n
Centro Educativo Maguen David, 368
Centro Escolar Parque Lira, 141n
Centro Escolar Sec. Benemérito de las Américas, 372n, 373, 374, 374n

Centro Industrial Rafael Dondé (Beneficencia Pública, D. F.), 113
Centro Médico Bios, 174
Centro Unión (colegio), 144
Centro Universitario México (CUM), 176, 315
Cercado, N. L., 313
Cerro de la Bufa (Zac.), 88
Cerro del Cubilete (Gto.), 103
Certamen Catequístico Salesiano (1939), 265
Cervantes Ibarrola, Faustino, 27, 28, 50nn, 106n, 194nn, 238, 238n, 239n, 240n, 296n, 302, 302n, 303n
Cian, Luciano, 251nn
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), 14n
Cinco de Mayo, 372n
Cine Díaz de León, 123
Círculo Católico, 66
Ciudad de México, 54, 58, 59, 59n, 61, 65, 68, 69, 75, 87, 88, 93n, 98, 102, 115, 120, 122, 131, 138, 151, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 188, 250n, 314, 315, 317, 353, 373
Ciudad del Niño Obrero (Guadalajara, Jal.), 180
Ciudad Guzmán, Jal., 314
Ciudad Juárez, Chih., 233n, 372n
Ciudad Madero, Tamps., 372n
Ciudad Obregón, Son., 372n
Ciudad Universitaria, 183
Ciudad Victoria, Tamps., 60n, 69
Claparède, Edward, 83n, 247n
Clases medias y políticas en México (Loaeza), 27
Clavigero, Francisco Xavier, 259
Coahuila (estado), 58, 77, 204n, 206, 294, 296, 312, 315
Coalcoman, Mich., 313
Cocula, Jal., 60n, 64, 316
Código de derecho canónico, 38n
Código de moralidad de los niños que concurren a las escuelas primarias (1926), 109, 110n
Código Educativo de la Compañía de Jesús, El (Meneses), 172n
Código Penal para el Distrito y Territorios Federales, 109
Cofradía de Aranzazú, 80
Cojumatlán, Mich., 313
Colegio Santísimo Sacramento, 55
Colegio Agustín García Conde, 151, 151n
Colegio Alberto Puerto, 144
Colegio Alemán Alexander von Humboldt, S. C., 361
Colegio Alejandro Mazoni, 141, 142n, 151, 151n
Colegio Alemán, 25, 88, 103, 316, 351, 358, 359, 360, 361, 362
Colegio Americano (Mexico, D. F.), 25, 88, 89, 103, 316, 351, 352, 353, 353n, 354, 355, 355n, 356, 357, 361, 370
Colegio Americano de Durango, A. C., 357n
Colegio Americano de Puerto Vallarta, 357n
Colegio Americano de Saltillo, 357n
Colegio Americano de Saltillo, A. C, 357n
Colegio Anglo Español (del Verbo Encarnado), 156, 363
Colegio Anglo Mexicano, 55
Colegio Azueta y Uribe, 102n, 114, 142, 142n
Colegio Cambridge, 144
Colegio Carlos Pereyra (Puebla, Pue.), 211
Colegio Carlos Pereyra (Torreón, Coah.), 216, 315
Colegio Católico de Amecameca, 54
Colegio Católico de Santa Ana (Mérida, Yuc.), 64
Colegio Católico Mixto, 55
Colegio Católico para Niñas, 5, 55
Colegio Cervantes (Puebla, Pue.), 270
Colegio Cervantes (Torreón, Coah.), 366
Colegio Cervello, 144
Colegio Clara Goulding, 103
Colegio Comercial de San Luis Gonzaga (o "de la Perpetua"), 65, 66, 75

Colegio Corregidora (Torreón, Coah.), 115
Colegio Cristóbal Colón, 142, 142nn, 150, 152, 156, 176, 315, 363
Colegio Cuauhtémoc (Colima, Col.), 114, 156
Colegio de Ciencias y Humanidades, La Salle, 315
Colegio de Guadalajara, 64, 175
Colegio de la Colonia Alemana, S. A. (Schule der Deutsche Kolonie zu Mexiko), 358
Colegio de la Combiere, 180
Colegio de la Inmaculada, 151
Colegio de la Paz, 26
Colegio de la Paz, 1861-1981 (Pi Suñer), 26
Colegio de la Paz (México, D. F.), 80, 81, 115
Colegio de la Paz (Guadalajara, Jal.), 114, 156
Colegio de las Adoratrices, 115
Colegio de las Vizcaínas, 26, 80,115, 143, 144, 179
Colegio de María Auxiliadora, 69
Colegio de Mascarones, *véase* Instituto Científico
Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe (San Cristóbal, Chis.), 64
Colegio de Saltillo, 61, 86, 87
Colegio de San Juan Bautista (Tabasco), 64
Colegio de San Juan Nepomuceno, *véase* Colegio de Saltillo
Colegio de San Luis Gonzaga (México, D. F.), 75
Colegio de San Luis Gonzaga (Tehuantepec, Oax.), 64
Colegio de San Pedro y San Pablo (Puebla, Pue.), 57, 254n
Colegio de Santa Julia, 68
Colegio del Cedro, 103
Colegio del Espíritu Santo (Guadalajara, Jal.), 69
Colegio del Sagrado Corazón (México, D. F.), 107, 314
Colegio del Sagrado Corazón (Puebla, Pue.), 59, 114
Colegio del Verbo Encarnado (Miguel Ángel), 103
Colegio El Pensador Mexicano, 103
Colegio Elliot, 115
Colegio Esparza, 144
Colegio Federico Froebel, 103, 144
Colegio Francés, 75, 151, 151n, 181, 306
Colegio Francés de la Concepción, 98
Colegio Francés de La Salle, 102, 144
Colegio Francés de Pepe Carpentier, 102
Colegio Francés de Puente de Alvarado, 102
Colegio Francés de San Borja, 98, 151n
Colegio Francés de San Cosme,103, 115, 151
Colegio Francés del Pedregal, 239, 314
Colegio Francés del Zacatito, 151
Colegio Francés Mayorazgo, 314
Colegio Francés Morelos, 144, 176
Colegio Francisco Díaz de León, 144
Colegio Francisco Febres Cordero (Guadalajara, Jal.), 177
Colegio Franco Español, 144
Colegio Franco Inglés, 144, 178n
Colegio Franco Mexicano, 103
Colegio Garside School, 103, 144
Colegio Gordon, 103
Colegio Grosso, 144
Colegio Guadalupano (Culiacán, Sin.), 101
Colegio Guadalupano de Tulancingo, 66
Colegio Guadalupano (Monterrey, N. L.), 71n
Colegio Guadalupe, 314
Colegio Hebreo Monte Sinaí, 367
Colegio Hebreo Tarbut, 367
Colegio Hispano Americano, 144
Colegio Hispano Mexicano, 103
Colegio Hooker, 103
Colegio Humboldt, 55
Colegio Ignacio M. Altamirano, 145
Colegio Ignacio Zaragoza (Saltillo, Coah.), 176
Colegio Infantil, 144

Colegio Inglés, 357n
Colegio Inglés para Señoritas, 55
Colegio Isabel Grasseateau, 103
Colegio Israelita de México, 351, 366, 367
Colegio Israelito[sic], 89
Colegio Italiano, 151
Colegio Jeanne Chezard, 139, 139n, 151, 151n
Colegio Jesús de Urquiaga, 144
Colegio José de Jesús Moreno, 102n
Colegio Josefino de San Juan de Letrán, 55, 115
Colegio Justo Sierra, 145, 145n
Colegio La Florida, 314
Colegio La Purísima Concepción, 55, 64
Colegio Luis E. Ruiz, 144
Colegio Luis G. León, 144
Colegio Luis G. Urbina, 144
Colegio Luz Saviñón (o Savinon), 55, 66, 101, 144
Colegio Maddox, 144
Colegio Madrid, 351, 364, 365
Colegio Manuel Bartolomé Cosío, 366
Colegio Matel, 144
Colegio Merici, 314
Colegio Mexicano, 115
Colegio México, 238, 270, 315
Colegio Mier y Pesado, 144
Colegio Miguel Hidalgo y Costilla, 144
Colegio Morelos, 144
Colegio Motolinía, 103, 107, 141, 141n, 144
Colegio Nacional Guadalupano, 102n
Colegio Narciso Mendoza, 115
Colegio Oriente (Puebla, Pue.), 211
Colegio Oxford, 178n
Colegio Palmore (Chihuahua, Chih.), 116
Colegio Particular Benito Juárez, 114
Colegio Particular Gratuito Guadalupano, 55
Colegio Particular Guadalupano, 55
Colegio Peña Meave, 178n
Colegio Pío de Artes y Oficios (Puebla, Pue.), 54
Colegio Ponce, 113, 155
Colegio Puente, 263
Colegio Roma, 99
Colegio Sagrado Corazón de Jesús, 71n
Colegio Sagrado Corazón de las Damas, 115
Colegio Salesiano de San Juanico, 115
Colegio Salesiano de Tacuba, 101, 116
Colegio San Luis, 103
Colegio Santísimo Sacramento, 55, 103
Colegio Sara L. Keen, 103, 116, 145
Colegio Simón Bolívar, 150, 152, 177, 313, 314, 315
Colegio Sonora, 388
Colegio Teresiano de Mixcoac, 115
Colegio Teresiano de Morelia, 101, 115, 144
Colegio Tomás Alva Edison, 103
Colegio Unión Española, 103
Colegio Vallarta, A. C., 314
Colegio Victoria, 144
Colegio Williams, 103
Colima (ciudad), 69, 114, 156, 177, 206
Colima (estado), 138, 312
Colombia, 331
Colonia Condesa (México, D. F.), 315
Colonia del Valle (México, D. F.), 175, 317
Colonia Díaz (Chih.), 79, 369n
Colonia Dublán (Chih.), 79, 372n
Colonia Juárez (México, D. F.), 72, 369n, 370, 371, 372n
Colonia Pacheco (Chih.), 79
Colonia Polanco (México, D. F.), 173, 315
Colonia Roma (México, D. F.), 99, 353
Colonia Santa María la Ribera (México, D.F.), 102, 152, 313, 315
Colonia Tacuba (México, D. F.), 116, 180
Colonia Tacubaya (México, D. F.), 60n, 315
Comisión de 60 días, 387
Comisión de Fomento a la Cooperación de la Iniciativa Privada, 162
Comisión Episcopal de Educación y Cultura, 49, 224, 224n, 241, 242
Comisión Episcopal de Pastoral Social, 46

Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CNLTG), 199, 199n, 200, 208, 211, 211n, 216
Comisión Nacional para la Celebración del Sesquicentenario de la Proclamación de la Independencia Nacional y del Cincuentenario de la Revolución Mexicana, 89n
Comisión Revisora de Libros de Texto y Consultas, 208
Comité Educacional de la Iniciativa Privada, 403
Comité Episcopal, 318
Comité Estatal de la UNPE (S. L. P.), 204n
Comité pro Colegio Marista (Mérida, Yuc.), 64
Comité Regional de Padres de Familia de Zamora y Jacona, Michoacán, 217
Comité Reivindicador de los Derechos de la Familia y la Escuela, 190
Comité Técnico de Ayuda a Españoles Refugiados, 363
Compañía de Jesús, 172, 272, 274, 277, 315
Compañía Educadora Mexicana, S. A., 145
Compañía Lancasteriana, 32, 57
Compendio de historia natural (Corcuera), 254n
Concilio Ecuménico Vaticano II, 20, 37, 39, 40, 42, 46, 225, 226n, 260, 271, 272, 273, 274, 283, 301
Confederación de Cámaras Industriales (Concamin), 135
Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio (Concanaco), 135
Confederación de Trabajadores de México (CTM), 130n
Confederación del Episcopado Mexicano, 224
Confederación Mexicana de Maestros, 125
Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP), 28, 49, 50, 193, 194, 230, 236, 238, 240, 241, 298, 299
Confederación Nacional de Estudiantes, 157n
Confederación Nacional de Padres de Familia, 186, 187
Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), 109, 109n, 145
Conferencia de Institutos Religiosos de México (CIRM), 286, 314
Conferencia del Episcopado Mexicano, 27
Conferencia Episcopal Latinoamericana (Celam), 42, 235
Conferencia Interamericana de Educación Católica (CIEC), 50
Conferencias de San Vicente, 64
Congregación de las Salesas, 139
Congregación de Religiosas del Verbo Encarnado, 313, 314
Congregación del Santo Niño Jesús, 71
Congregación del Verbo Encarnado, 139
Congregación Mariana, 71
Congregaciones Marianas,191
Congreso Constituyente de 1857, 33
Congreso Constituyente de 1916, 89, 90, 91
Congreso de Educación Normal, 166
Congreso de la Unión, 23, 91, 93, 94, 110, 127, 131, 159, 163n, 167, 168, 170n, 171, 190, 197, 198n, 219, 222
Congreso Eucarístico, 103
Congreso Interamericano de las Uniones de Padres de Familia II (México, D. F., 1955), 192
Congreso Regional de Jalisco (1920), 97
Consejo Consultivo del Instituto Politécnico Nacional, 234n
Consejo de Educación (Estados Unidos), 354
Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal, 119, 122
Consejo de la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia, 179

Consejo Nacional de la Educación, 159
Consejo Nacional Técnico Educativo, 235
Conservatorio Nacional de Música, 183
Constitución de 1857, 14, 30, 56, 158, 161, 167
Constitución de 1917, 33, 90, 91, 92, 93, 124, 167, 168, 369
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 31, 73n, 91, 92, 97, 100, 109, 113, 116, 119, 125n, 140n, 163, 168, 189, 196, 215
Constituciones de la Compañía de Jesús, 248
Contacto (revista), 45
Contreras de Carballo, Manuela, 256n, 258n, 259nn
Convención del Partido de la Revolución Mexicana (1939), 160
Corazón. Diario de un niño (D'Amicis), 253
Corcuera, Ramón, 254n
Cordero Amador, Raúl, 108n
Cordero, Joaquín, 49, 106, 194, 296, 303
Cordero, Salvador, 256n
Córdoba, Ver., 93n, 266
Corona, Ester, 238
Correa, Eduardo J., 26, 185
Cortés, Hernán, 304
Cortes de Cádiz, 29, 30
Cosío Villegas, Daniel, 182, 182n, 365, 366,
Cotija de la Paz, Mich., 59, 65
Coyoacán (México, D. F.), 60n, 115, 116, 145, 145n
Cripta del Expiatorio, 267n
Cristo, 44, 281
Cristo Rey, 268
Cruzados (lasallistas), 266
Cuartel Moncada, Cuba, 231
Cuauhtémoc (escuela normal; Tecaloco, Edo. de México), 372
Cuautla, Mor., 372n
Cuba, 88, 148, 203, 212, 214, 231
Cué, Juan M., 146n
Cuernavaca, Mor., 59n, 60n, 66, 93n, 235, 319
Cuestión religiosa en relación con la educación, La (Puig Casauranc), 27
Cuevas, Mariano, 26
Culiacán, Sin., 60n, 372
Curso elemental de aritmética (Bertaud Marie), 254n
Curso elemental de teneduría de libros y contabilidad (Alcimo Marie), 254n
Curso medio de aritmética (Bertaud Marie), 254n

CH

Chalco (Estado de Méx.), 372n
Champagnat, Marcelino, 63, 249, 261
Chapalita, Jal., 177
Chávez, Ezequiel A., 157
Chavinda, Mich., 313
Cherán, Mich., 313
Chiapas (estado), 92, 185, 206, 294, 302, 312
Chicago, Illinois, 247n
Chihuahua (ciudad), 59n, 60n, 62, 77, 77n, 114, 116, 144, 174, 181, 217, 277, 319, 371, 372n
Chihuahua (estado), 79, 89, 185, 206, 294, 312, 313
Chihuahua, salida al mar (Irigoyen), 330
Chilapa, Gro., 60n
Chilpancingo, Gro., 60n
Chipilo, 69
Christlieb Ibarrola, Adolfo, 27, 91n, 189, 190n, 282n
Christus (revista), 28, 46n, 130n, 132nn, 133nn, 146n, 230nn, 235nn, 236nn, 275nn, 276n, 294n
Church and State in Latin America (Mecham), 26
Church of Jesus Christ of Latter Days Saints, *véase* Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días
Churintzio, Mich., 313

D

D'Amicis, Edmundo, 253, 255, 255n, 257n
Daniels, Josephus, 134, 190
David (segundo rey hebreo), 72n
De la Paz, colegio, 144
De la Peña, Moisés T., 371n
De la Peza, Manuel, 94n
De Leonardo R., Patricia, 161n
De Regil, familia, 63
De Robinson a Odiseo (Vasconcelos), 100n
Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, 224
Declaración de Principios de la Asociación Civil Colegio Madrid, 364, 364n
Declaración Universal de los Derechos del Hombre, 188, 189, 209, 209n, 224
Decreto Revisado de Incorporación para Escuelas Secundarias Privadas, 119
Decreto sobre la educación de la juventud, 40, 42, 43
Decroly, Ovide, 83n
Delezé, Federico L., 83
Delgadillo, Daniel, 27, 155, 258n
Delgadillo, Manuel, 253
Demoulins, Eduardo, 247n
Departamento de Estado de Estados Unidos, 116, 145, 354
Departamento de Educación de la Celam, 43
Departamento de Enseñanza Primaria y Normal (SEP), 154, 156n
Departamento de Historia (UIA), 11
Departamento de Historia del INAH, 14n
Departamento de Investigaciones Educativas (DIE, IPN), 14n
Departamento de las Escuelas del Estado de Texas, 357
Dewey, John, 83n, 247
Diario de los debates del Congreso Constituyente, 1916-1917, 89n
Diario Oficial de la Federación, 96n, 127, 128n, 187, 197n
Díaz Infante, Josefina, 27, 239
Díaz Ordaz, Gustavo, 23, 220, 221, 222
Díaz, Pascual, 107, 111, 119
Díaz, Porfirio, 20, 53, 54, 56, 59, 66, 67, 81, 351, 358
Dibildox, Ramón, 208n, 242
Diccionario de la lengua española (Real Academia de la Lengua), 188n
Dil, Mario, 27, 257n, 268n, 388
Dios, 72n, 77, 99, 265
Dirección de Educación del Estado de Chihuahua, 217
Dirección de Educación Primaria (SEP), 101, 108
Dirección de Sistemas de Información, Dirección General de Programación (SEP), 337
Directorio general de la Conferencia de Institutos Religiosos de México (CIRM), 286, 286n, 313n, 314, 314n, 388
Distrito Federal (D. F.), 53, 54, 101, 105, 123, 124, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 162, 176, 177, 187, 194, 201, 239, 300, 300n, 301, 301n, 302, 307n, 308, 310, 312, 313, 315, 319, 340, 341, 344, 345, 346, 347, 348, 372n, 373n
Divini illius magistri, véase Encíclica divini illius magistri (Pío XI)
Documentos colectivos del Episcopado Mexicano a diez años del Concilio, 1965-1975, 27, 224nn, 234nn, 238nn, 277n
Don Bosco, *véase* Juan Bosco, San
Donateur, Louis, 107
DRAE, véase *Diccionario de la lengua española* (Real Academia de la Lengua)
Dublan Elementary School, 371n
Duc In Altum. Revista del Seminario Conciliar, 46nn, 47nn
Durand, Theophane, 254n
Durango (ciudad), 60n, 61, 92, 93n, 176, 242, 319
Durango (estado), 166, 194, 206, 312, 313

E

Echeverría, Luis, 23, 222, 234n, 364
École Française de San Borja, *véase* Colegio Francés de San Borja
Economía marxista y materialismo histórico, 145
Ecuándero, Mich., 313
Edificio Toledo (México, D. F.), 151n
Editorial Don Bosco, 254
Educación Federal del Estado de Nuevo León, 214
Egipto (antiguo), 374n
Eguiarte Sakar, Adriana, 122nn, 127nn, 131nn, 134nn
El a.b.c. del comunismo, 145
El Acta de Chicago (1918), 96
El Arbolillo (México, D. F.), 373
El Bajío, 65
El Cascabel, 63
El Colegio de México, 15, 231
El desarrollo urbano de México: diagnóstico e implicaciones futuras (Unikel), 310n
El Día, 233nn
El entendimiento con los Estados Unidos y la gestación del desarrollo estabilizador (Pellicer y Mancilla), 221n
El esfuerzo educativo en México, 1924-1928, 106n, 107nn, 253n, 328
El Fuerte (Sin.), 313
El Güero (diligente transportista de evidencias comprometedoras), 148
El Hombre Libre, 28, 134n
El Mensajero del Corazón de Jesús (revista), 281n, 282n, 287n, 288n
El Nacional, 130n, 131, 138n, 161n, 184nn
El Norte, 212nn, 215nn
El Partido Católico Nacional y sus detractores (Correa), 26
El Pensador Mexicano (colegio), 103
El Sol de México, 231n
El Telar (taller, Mérida, Yuc.), 254
El Tribunal, 111
El Universal, 28, 109n, 115, 131, 135n, 161nn, 167n, 170, 178nn, 179nn, 184n, 200n, 208n, 218, 253
El Universal Gráfico, 115n
Elementos de álgebra, 252n
Elementos de aritmética, 252n
Elementos de geometría (Monier), 252n, 254n
Elizondo, Alfredo, 85n
Empalme Escobedo, Gto., 313
Encíclica Divini illius magistri sobre la educación cristiana (Pío XI), 38, 38nn, 39n
Engels, Federico, 204
Enríquez, José, 146n
Ensayos de historia de la educación en México, 14
Ensayos sobre historia de la educación en México (Vázquez), 105n
Episcopado Mexicano, 46n, 233, 234, 236, 238, 242, 243, 277
Esclavas del Divino Pastor, 69
Escolapios, orden de los, 69
Escuela 63-1, 154, 154n
Escuela Álamos, 299, 299n
Escuela Americana, 103
Escuela Americana de Tampico, 357n
Escuela Anexa (Beneficencia Pública, D. F.), 113
Escuela Bancaria y Comercial, 179
Escuela Bautista, 55
Escuela Benemérito de las Américas, 373, 373n
Escuela Católica de Maxcanú (Yuc.), 64
Escuela Católica de Tetela, Pue., 115
Escuela Central de México, 103, 178n
Escuela Copan Internacional (San Mateo Tecoloapan, Edo. de Méx.), 302
Escuela de Artes y Oficios (Guadalajara, Jal.), 69
Escuela de El Telar (Mérida, Yuc.), 64
Escuela de Jurisprudencia (Guadalajara, Jal.), 54
Escuela de Jurisprudencia (México, D. F.), 54
Escuela de la Purísima Concepción, 64
Escuela de la Sagrada Familia (Espita, Yuc.), 64
Escuela de la Sagrada Trinidad, 55

Escuela de la Unión Española, 89, 103
Escuela de Medicina de la Universidad del Estado de Guanajuato, 65
Escuela de Nuestra Señora de la Luz, 55
Escuela de Nuestra Señora de los Ángeles, 55
Escuela de Roches (Francia), 247n
Escuela de San Ignacio (Puebla, Pue.), 57
Escuela de San Luis Gonzaga (Valladolid, Yuc.), 64
Escuela de San Rafael (Mérida, Yuc.), 64
Escuela de Ticul (Yuc.), 64
Escuela del Arcángel San Miguel, 55
Escuela del Sacratísimo Corazón de Jesús (Mérida, Yuc.), 64
Escuela del Sagrado Corazón de Jesús, 55
Escuela del Sagrado Corazón de María, 72, 74n
Escuela del Zacatito, 58
Escuela Elemental Juárez (Colonia Juárez, Chih.), 369n, 372nn
Escuela Elemental Superior e Industrial Cristóbal Colón, 178
Escuela Evangélica Presbiteriana, 55
Escuela Experimental (Chicago, Illinois), 247n
Escuela Fray Bartolomé de Las Casas, 144, 154n, 155n
Escuela García Conde, 299
Escuela Guadalupana, 102n
Escuela Helena Herlihy Hall, 144, 178n
Escuela Industrial Vocacional (Beneficencia Pública, D. F.), 113
Escuela Inglesa, 299, 299n
Escuela Inglesa para Niños, 144
Escuela IsraelitaYavné, 367
Escuela John F. Kennedy, A. C. (Querétaro, Qro.), 357nn
Escuela Josefa Pérez, 100
Escuela Leona Vicario, 144
Escuela Libre de Campeche, 64
Escuela Libre de Derecho, 174, 174n
Escuela Libre de Ingeniería (Guadalajara, Jal.), 54
Escuela María Auxiliadora, 144
Escuela Miguel Palomera López, 103
Escuela Moderna Americana, 357n
Escuela Morelos, 144, 155n
Escuela Nacional de Ciegos y Sordomudos (Beneficencia Pública, D. F.), 113
Escuela Nacional de Guadalajara, 54
Escuela Nacional de Maestros, 186, 203, 231, 294, 296
Escuela Nacional Preparatoria, 53, 61, 74
Escuela Normal Aquilés Serdán (Culiacán, Sin.), 372n
Escuela Normal de Especialización, 296
Escuela Normal para Señoritas (Aguascalientes, Ags.), 116
Escuela Normal Superior (SEP), 203, 231, 348
Escuela Normal Superior (FEP), 348
Escuela Normal Superior de la Universidad Labastida (Monterrey, N. L.), 296, 348
Escuela Normal Superior de Nuevo León, 348
Escuela Normal Valentín Gómez Farías (Vicente Guerrero, Hgo.), 373n
Escuela Particular de Niños (Acapulco, Gro.), 114, 155
Escuela Particular Florence Clitterton, 55
Escuela Particular Gratuita, 99
Escuela Particular Justo Sierra, 140n
Escuela Particular Nuestra Señora de Guadalupe, 55
Escuela Pía de (Santa Ana Chiautempan, Tlaxcala), 314
Escuela Primaria Dublán (Colonia Dublán, Chih.), 372n
Escuela San Antonio de Padua, 55
Escuela San José (Toluca, Edo. de México), 71n
Escuela San Luis Gonzaga, 55, 102
Escuela Santa Cruz, 144
Escuela Sara Keen, 89
Escuela Thierry, 152
Escuelas Artículo 123, 330
Escuelas laicas, 89n

España, 29, 148, 259, 275nn, 362, 371
Esparta, 73n
Esperanza, Colegio, 144
Espita, Yuc., 60, 64, 316
Esquivel, Aureliano, 166
Estado de México, 77, 88, 93n, 206, 262, 294, 302, 312, 313n
Estado e Iglesia, el caso de la educación (Villaseñor), 27
Estados Unidos de América, 79, 80, 88, 89, 110, 134, 148, 190, 247n, 352, 353, 354, 355, 357, 369, 370, 375
Estatutos (ANEP), 382
Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México, 26, 40nn, 41n, 43n, 61nn, 62nn, 74n, 87n, 171n, 174n, 254n, 272nn, 273nn, 274nn, 276n, 281nn, 283nn, 284nn, 389n, 291n, 292nn, 300n, 306n, 315n, 316nn, 320, 328
Estudio sobre las escuelas particulares del Distrito Federal. Su programa estadístico y su economía (Muñoz Izquierdo y Ulloa), 26
Europa, 56, 57, 247n, 362, 368
Evangelio (Corcuera), 254n
Evangelios, 73n, 374n
Excélsior, 28, 109n, 122, 122n, 123, 131, 135n, 157n, 158n, 162nn, 170, 179, 180n, 184nn, 188n, 191, 191n, 198n, 200nn, 201n, 203nn, 207n, 208nn, 210n, 213n, 214n, 216n, 217n, 218n, 231, 232nn, 233, 233nn, 234nn, 235nn
Ex convento y templo de las Capuchinas (México, D. F.), 142

F

Fabela, Isidro, 363
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNAM), 231
Facultad de Economía (UNAM), 301n
Facultad de Filosofía y Letras del Centro Cultural Universitario, 174, 174n
Familia Erosa, 316
Fátima, Portugal, 266
Federación de Asociaciones de Padres de Familia (FAP), 194, 242
Federación de Escuelas Particulares (FEP), 50, 192, 194, 237n, 238, 238nn, 241, 242, 243, 260n, 273n, 285, 286nn, 288n, 289nn, 290nn, 291n, 292n, 293n, 296, 301, 307, 308nn
Federación de Escuelas Particulares del D. F., A. C., 193
Federación de Escuelas Particulares del Distrito Federal, 193
Federación de Sociedades de Padres de Familia, 389
Federación y Confederación Nacional de Escuelas Particulares, 241
Fernández del Castillo, Germán, 135n, 174n
Ferriere, Adolphe, 247n
Fielding, William J., 122
Filosofado de San Ángel, 320
Flores, Ana María, 197n
Flores Elizalde, Salvador, 146n
Flores Olea, Víctor, 231
Francia, 56, 57, 70, 73n, 88, 178, 242, 247n
Frente Universitario Anticomunista, 211
FROC, 130n
Froebel, Friedrich, 82, 83, 103, 144, 358
Freinet, Celestine, 336
Fumassoni Biondi, 108n

G

Gaos, José, 363
García Barrera, Olga Lina, 82n, 84n, 140n, 143n, 144n
García Cantú, Gastón, 93,
García de Landa, Dolores, 213n
García Gallegos, Enrique, 214
García Gutiérrez, Jesús, 254n
García Rojas, Gabriel, 174n
García Ruiz, Ramón, 199n
García Téllez, Ignacio, 143

García Valseca, José, 199n
Garibi de Terán, Luisa, 316
Garibi y Rivera, José, 173, 177, 203
Garrido, Luis, 200, 363
Garza, Alberto, 94n
Garza Duarte, Alfredo, 213n
Garza Sada, Andrés, 216
Garza Sada, Camilo, 216
Garza Sada, Eugenio, 216
Garza Sada, Roberto, 216
Gaudium et spes (constitución; Concilio Vaticano II), 40
Gil Casares, Alfredo, 64n
Ginebra, Suiza, 247n
Giner de los Ríos, Francisco, 362
Goebbels, Joseph Paul, 360
Golfo, de México, 73n
Gómez Farías, Valentín, 14, 31
Gómez Farías, Valentín (escuela normal; Vicente Guerrero, Hgo.), 373n
Gómez Morín, Manuel, 157n
Gómez Nava, Leonardo, 27
Gómez Palacio, Dgo., 60n, 152, 176
Gómez Parra, Manuel, 197n
Gonzalbo, Pilar, 11, 173
González, Cesáreo, 27, 95nn, 101n, 104nn
González Flores, Anacleto, 104n
González, Franklin, 369n
González, Luis, 13
González Molinar, Jorge, 238n
González Navarro, Moisés, 54, 54n
González Ramírez, Manuel, 90n
González Torres, Enrique, 27, 48n, 49n 275nn
Gorostiza, José, 199n
Gramática española (Adon y García Gutiérrez), 254
Granados Roldán, Otto, 94n, 128n, 166n, 192n
Graves, Cecilia, 11
Gravissimum educationis momentum, 40, 40nn, 41n, 42nn
Grenoble, Francia, 242
Gringoire, Pedro, 157
Groso, Ángel, 83
Grupo Escolar Cervantes (Córdoba, Ver.), 366
Grupo Industrial Cuauhtémoc (Vidriera Nuevo León), 216
Guadalajara, Jal., 59, 59n, 60n, 62, 63n, 69, 87, 93n, 98, 111, 114, 115, 126, 127n, 138, 144, 146, 149, 151, 153, 156, 173, 174, 175, 177, 180, 181, 203, 239, 242, 243, 254, 264n, 315, 319, 372n
Guadalupe Hidalgo, 60n
Guadalupe Victoria, Dgo., 313
Gual Vidal, Manuel, 182
Guanajuato (ciudad), 59, 59n, 60n, 69, 93n
Guanajuato (estado), 113, 166, 176, 206, 217, 233, 259, 294, 296, 312, 313, 315, 316
Guerrero (estado), 185, 206, 294, 296, 312
Guevara, Alberto, 108n
Guevara, Ernesto, llamado *Che*, 232
Guía de las escuelas (1903), 57, 249
Gutiérrez Casillas, José, 26, 59n, 60n, 72n, 75n, 85n, 86nn, 87nn, 93nn, 101n, 102n, 114nn, 144n, 150nn, 173n, 174nn,175nn, 180nn, 181nn, 267n
Gutiérrez, Juan Manuel, 234n, 238
Gutiérrez Martín del Campo, Enrique, 50n, 261n, 274, 275n
Guzmán, José Teódulo, 26, 27
Guzmán, Martín Luis, 199

H

H. Matamoros, 60n
Hacienda de los Morales, 68
Hamilton School, S. C., 357n
Hardy, Elaine, 369n
Henestrosa, Andrés, 200
Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado, 59, 69, 314
Hermanas de la Orden de San José, 69, 267
Hermanas de la Providencia de Gap, 66

Hermanas de los Pobres, *véase* Siervas del Sagrado Corazón, 313
Hermanas de María Auxiliadora, 67, 69
Hermanas de María Inmaculada de Guadalupe, 59, 69, 313
Hermanas de San Francisco de Sales (salesianas), 267
Hermanas de San José de Lyon, 57, 87, 171, 272, 314
Hermanas del Verbo Encarnado, *véase* Religiosas del Verbo Encarnado y del Santísimo Sacramento
Hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción, 151n, 313, 314
Hermanos de la Compañía de Jesús, 268
Hermanos de La Salle, 56, 249, 267, 315
Hermanos de Lamennais, 57
Hermanos de las Escuelas Cristianas, *véase* Hermanos de La Salle
Hermanos de San Francisco de Sales, 268
Hermosillo, Son., 60n, 225, 234n, 239, 372n
Hernández de la Mora, Genaro, 197n
Hernández, Roberto, 212
Hernández, Timoteo L., 214
Hernández y Hernández, Francisco, 197n
Héroes de Chapultepec (escuela normal; San Marcos, Hgo.), 372n
Heroínas Mexicanas (escuela normal), 372n
Herrera Moreno, Enrique, 100n
Herrera y Lasso, Manuel, 108n
Hidalgo (estado), 77, 176, 206, 259, 312
Hidalgo Monroy, Luis, 27, 258n
Hidalgo y Costilla, Miguel, 259
Hijas de María Auxiliadora, *véase* Hermanas de María Auxiliadora
Hijas de María Inmaculada de Guadalupe, *véase* Hermanas de María Inmaculada de Guadalupe
Hijas del Espíritu Santo, 314
Hinojosa, Oziel, 214
Hipódromo, colonia (México, D. F.), 315
Hispanoamérica, 252
Historia de la alfabetización y la educación de adultos, 14
Historia de la educación en la época colonial (Gonzalbo), 173n
Historia de la educación en México (Solana *et al.*), 27
Historia de la Iglesia Católica en México (Blancarte), 27
Historia de la lectura en México, 14
"Historia de la SEYC", 374n
Historia de las profesiones en México, 14
Historia del Centro Escolar Benemérito de las Américas, 374n
Historia natural e higiene (H. Adón), 254
Historia sagrada (FTD), 264
Hitler, Adolf, 99, 360
Ho Chi Minh, Nguyen Ai Quoc, llamado, 232
Hogar de Párvulos (Beneficencia Pública, D. F.), 113
Hogar Educativo Campestre (Landerzihungsheim, Alemania), 247n
Hoy, 166n
Huejotzingo, Pue., 60n
Huejutla de Reyes, Hgo., 106, 122
Huerta, Adolfo de la, 97
Huerta, Victoriano, 66, 86
Huitzilopochtli, 374

I

Ibargüengoitia, Darío, 94n
Icazuriaga, Carmen, 352nn, 353n
Ictepec, Oax., 314
Idealismo vs. materialismo dialéctico (Caso-Lombardo), 133
Ideología educativa del régimen cardenista, La (Mora), 13n
Iglesia católica, *passim*
Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Útimos Días, 368, 368n
Ignacio Allende (escuela normal; Guadalajara, Jal.), 372n

Ignacio M. Altamirano (Escuela normal; Veracruz, Ver.), 372
Ignacio Zaragoza (Escuela normal; Monterrey, N. L.), 372
Independencia (escuela normal; Piedras Negras, Coah.), 372
Inglaterra, 247n, 249n
Inmaculada Concepción (escuela marista; Guadalajara, Jal.), 63
Instituto Científico (México, D. F.), 61, 87
Instituto Científico del Sagrado Corazón, 57
Institución Libre de Enseñanza (España), 362, 364
Instituto Albert Einstein, 367
Instituto América, 178n
Instituto Asunción, 314
Instituto Bicultural (Tuxtla Gutiérrez, Chis.), 357n
Instituto Católico, 55
Instituto Católico para Niños, 55
Instituto Centro América, 144, 177
Instituto Científico, 61, 75
Instituto Científico de la Sagrada Familia (Monterrey, N. L.), 66
Instituto Científico de México, 55
Instituto Científico de San José (Zacatecas, Zac.), 58
Instituto Científico del Sagrado Corazón (Morelia, Mich.), 54, 57
Instituto de Ciencias (Guadalajara, Jal.), 144, 173
Instituto de Ciencias Administrativas (El Fuerte, Sin.), 313
Instituto de Ciencias y Letras, 143
Instituto de Enseñanza Mercantil, 179
Instituto de Investigaciones Bibliográficas (UNAM), 253n
Instituto Enciso, 55
Instituto Escuela Cervantes (Tampico, Tamps.), 366
Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 166, 197
Instituto Femenino Mexicano, 314
Instituto Francés de La Laguna (Durango, Dgo.), 176
Instituto Guadalupano de Irapuato, 65
Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón, 179, 363
Instituto Inglés, 144
Instituto Jean-Jacques Rousseau (Ginebra, Suiza), 247n
Instituto Juárez, 145
Instituto Luis Vives, 351, 363, 364, 365
Instituto Luis Vives, Colegio Español de México, 1939-1989, 351n, 363n, 364nn, 365n
Instituto Lux (León, Gto.), 315
Instituto Margarita Salinas, 102
Instituto McDonell (Durango, Dgo.), 89
Instituto Mendeleieff, 175
Instituto Mexicano Regina, 314
Instituto México, 175, 270, 315
Instituto Mier y Pesado, 314
Instituto Miguel Ángel, 314
Instituto Moderno, 113, 144
Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), 183
Instituto Oaxaqueño de Promoción Educativa Fundamental (Teposcolula, Oax.), 313
Instituto Oriente (Puebla, Pue.), 174, 315
Instituto Patria, 98, 143, 173, 181, 277, 315, 315n, 399
Instituto Pedagógico Anglo Español, 313, 314
Instituto Politécnico Nacional (IPN), 181, 184, 186, 363
Instituto Potosino (San Luis Potosí, S. L. P.), 153
Instituto Químico Berzelius, 174
Instituto Regiomontano (Monterrey, N. L.), 177
Instituto Regional Sección B. (Puebla, Pue.), 180
Instituto Solís, 113, 155
Instituto Sollano (León, Gto.), 65
Instituto Spina (Puebla, Pue.), 114
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO; Guadalajara, Jal.), 175, 183, 315
Instituto Tecnológico de Monterrey, 183

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, 297
Instituto Washington, 179
Instrucción Pública, *véase* Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 86
Internado Francés de México, 178n
Internado Indígena Escuela Las Rosas (Tancanhuitz de Santos, S. L. P.), 313
Internado Infantil Mexicano, 178n
Internado México, 176
Internado Potosino, *véase* Instituto Potosino
Investigación Económica, 301n
Irapuato, Gto., 59n, 60n, 65, 239
Irigoyen, Ulises, 330
Isaías, Jesús, M., 199n
Islo (empresa; Monterrey, N. L.), 177
Israel, 72n, 367, 368, 374n
Italia, 67
Ixmiquilpan, Hgo., 239
Izamal, Yuc., 60n

J

Jacob, 374
Jacona, Mich., 59n, 60n, 65, 314
Jalapa, Ver., 93n, 100, 178
Jalisco, 113, 114, 127, 148, 151, 175, 176, 185, 206, 270, 294, 296, 312, 313, 314, 316
Jara Díaz, Joaquín, 158
Jarquín, María Teresa, 262n
Jesucristo, 38, 72n, 99, 275, 277
Jesuitas, *véase* Hermanos de la Compañía de Jesús, 268
Jesús María (México, D. F.), 69
Jiménez González, Enrique, 363
Jiménez Mier y Terán, Fernando, 391
Jocotitlán, Edo. de México, 60n
John F. Kennedy School (Querétaro, Qro.) *véase* Escuela John F. Kennedy, A. C.
Johnson, Clark, 368nn, 369nn, 370nn, 371nn, 372nn, 373nn, 374nn, 375nn
Johnson, Annie, 369n
Jornada de Educación Sexual, I (FEP), 238, 238nn
Jornada de la Federación de Escuelas Particulares, II, 282n
Jornada de la Federación de Escuelas Particulares, IV, 293
Jornada Nacional de Educación Sexual, II, 240
José, 374, 374n
Josefinas, *véase* Hermanas de la Orden de San José, 69
Josephus Daniels, 134
Jovellanos, Gaspar Melchor de, 29
Juan XXIII, 231
Juan Aldama, Zac., 313
Juan Bautista de La Salle, 249
Juárez, avenida, 146
Juárez, Benito, 53, 142, 259, 304
Juárez Elementary School, *véase* Escuela Elemental Juárez (Col. Juárez, Chih.)
Juárez Schools, 369n
Juárez Stake Academy (Colonia Juárez, Chih.), 371
Juárez Stake School System (Colonia Juárez, Chih.), 371n
Judá, reino de, 72n
Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE), 364
Junta Directiva del Colegio de las Vizcaínas, 80, 84
Justo Sierra (escuela normal; Chihuahua, Chih.), 372n
Juventud Obrera Leonesa Guadalupana de San Juan Berhmans, 181
Juventud Revolucionaria, del PRI, 220
Juventudes Hitlerianas, 360

K

Kansas, EE.UU., 370
Kay Vaughan, Mary, 27
Keeler, 79nn, 80nn, 89n
Kenn, Sara L., 103, 116, 145

Kennedy, John F., 231
Kennedy School, John F., 357
Kirkpatrick, J., 354nn
Kobayashi, José María, 13n

L

La Corregidora (escuela normal; Ciudad Madero, Tamps.), 372n
La Cristiada (Meyer), 26
La educación como conquista (Kobayashi), 13
La educación cristiana de la juventud (Pío XI), 132
La educación del hombre (Froebel), 83
La educación en la historia de México (Vázquez), 250n
La educación sexual del niño. Lo que deben saber todos los niños, 122
La educación. Historia, obstáculos y perspectivas (Gómez Nava *et al.*), 27
La escuela católica. Documento de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, 43, 43nn, 44, 44nn, 45, 45nn, 283n, 301n
La Iglesia y el Estado en México. Estudio sobre los conflictos entre el clero católico y los gobiernos mexicanos desde la independencia hasta nuestros días (Toro), 26
La Iglesia y el Estado en Veracruz, 1840-1940 (Williman), 27
La Ley Federal de Educación frente a la problemática educativa y social de México (Medellín y Muñoz Izquierdo), 27
La libertad de enseñanza como garantía constitucional: interpretación histórica de una idea en el pensamiento legislativo mexicano (Arce Gurza), 27, 127
"La Loba", 139
La Luna, 73
La Mixteca, 302
La obra educativa de los jesuitas en Guadalajara, 1586-1986 (Palomera), 26
La obra educativa de los jesuitas en Tampico, 1962-1987 (Palomera), 26
La obra educativa en el sexenio, 1958-1964, 198
La Palabra, 121
La Paz, B. C. S., 319
La Prensa, 121, 121n
La Purísima (escuela gratuita; Zacatecas, Zac.), 58, 71n
La reforma educativa según el Episcopado mexicano, 225, 226nn, 227nn, 228nn, 229n
La reforma educativa y el desarrollo nacional (López Cámara), 310
La Sagrada Familia (escuela gratuita; León, Gto.), 181
La Salle, Juan Bautista de, 249
La Salle en México, 1921-1947. A la sombra antillana, 26, 102n, 108nn, 130, 176nn, 177n, 263n, 271n
La Salle en México, 1921-1947. Sembradíos arrasados en espera de resurrección, 26, 56nn, 51nn, 58nn, 70nn, 71nn, 75nn, 88nn, 98n, 147nn, 148n, 149n, 152nn, 156n, 254nn, 307n
La Vanguardia, 101n, 299n
Laguna (escuela normal; Torreón, Coah.), 372n
Lampazos, N. L., 60n
Lancaster, Joseph, 249n
Lancaster School, 351
Landerreche, Juan, 157
Lanz Duret, Miguel, 199n
Lara Villanueva, Manuel, 370
Lara y Torres, Leopoldo, 111, 287
Las Adoratrices, 115
Las Antillas, 88
Lasallistas, *véase* Hermanos de La Salle
Lascuráin, Ángel, 67
Latapí, Pablo, 183, 184n, 222nn, 328,
Latinoamérica, 202, 352
LDS Church Archives, 374n
Lecciones de lengua castellana, 254n
Legionarios de Cristo, 268
Lemus, Pedro, 101n
Leñero, Vicente, 252

Lengua castellana (Adón), 254
Lenin, Vladimir Ilich Ulianof, *llamado*, 99
Leo y escribo (Delgadillo), 253
León XIII, 261
León G. Luis, 144
León, Gto., 59n, 60n, 62, 65, 93n, 174, 181, 233, 315, 316, 319
León-Portilla, Asunción H. de, 366nn
Lerdo, Dgo., 60n, 176
Lerdo de Tejada, 373
Lerner, Victoria, 27, 125n, 392
Ley Calles, *véase Ley que reforma el Código Penal sobre delitos del fuero común y delitos contra la Federación en materia de culto religioso y disciplina externa*
Ley de Enseñanza Obligatoria (1888), 54
Ley de Instrucción de 1867, 53
Ley Federal de Educación (1973), 23n, 222, 223n, 224nn
La Ley Federal de Educación frente a la problemática, educativa y social de México (Medellín y Muñoz Izquierdo), 27
Ley Orgánica, 205
Ley Orgánica de Educación Pública (1941), 205, 215, 222, 303n
Ley Orgánica de Instrucción Pública (1942), 199
Ley que reforma el Código Penal sobre delitos del fuero común y delitos contra la Federación en materia de culto religioso y disciplina externa, 117, 117n
Leyes de Reforma, 73n
Libertad (escuela normal; Tijuana, Baja California), 372n
Libros del Consejo Nacional Técnico de Educación, 211
Liceo 442, 146
Liceo Católico (Guadalajara), 54
Liceo Católico (Querétaro, Qro.), 58
Liceo Francés, 177
Liceo Franco Mexicano, 178, 351
Liceo Guadalupano, 55
Liceo Mexicano Japonés, 351
Lietz, Hernan, 247n
Liga Cívica de la Defensa Religiosa, 104
Liga de Estudiantes Católicos, 97
Liga de la Decencia, 192
Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa, 110, 111
Limón, Claudio, 94n
Limón, Eduardo, 94n
Linares, N. L., 60n, 69, 177
List Arzubide, Armando, 139, 143
Livas Villarreal, Eduardo, 212, 213, 214
Llaguno, familia, 315
Llano, Rodrigo de, 199n
Loaeza, Soledad, 27, 91n, 96n, 100nn, 105n, 108n, 133, 133n, 136n, 167n, 187n, 198nn, 201nn, 202nn, 203n, 210n, 211, 270n
Lombardo Toledano, Vicente, 127, 133, 133n, 145, 166, 170n
Londres 30, calle, 155
López Cámara, Francisco, 310n
López de Llergo, Rita, 199n
López, Isidro, 177
López Mateos, Adolfo, 22, 196, 196n, 197, 198, 198n, 204, 207, 297
López Portillo, José, 328, 330, 332, 335, 336, 338, 339
López y Fuentes, Gregorio, 199n
Los Ángeles (escuela gratuita; León, Gto.), 181
Los Ángeles (templo), 267n
Los derechos del pueblo mexicano, 32n
Los hermanos maristas, 64nn, 65nn, 66nn, 70n, 75n, 98n, 101n, 107nn, 112nn, 127nn, 138n, 141n, 145n, 146n, 147nn, 148nn, 150nn, 151n, 153nn, 251n, 252n, 254n, 261n, 263nn, 281n, 303n, 316nn
Los Hermanos Maristas de la Enseñanza, 272, 315
Los hermanos maristas en México. Primera etapa. Los pioneros, 1899-1914, 26, 64nn, 65nn, 55nn, 70n, 75n, 251n, 252n, 254n
Los hermanos maristas en México. Segunda etapa. La lucha por la libertad, 1914-1938, 393, 98n, 101n, 107nn, 112n,

127nn, 138n, 141n, 145n, 146n, 147nn, 148nn, 150nn, 151n, 153n, 261n, 263nn, 281n, 303
Los presidentes de México ante la nación; informes, manifiestos y documentos de 1821 a 1966, 198n
Louis, Anthime, 254n
Loyo, Engracia, 11, 27, 125n
Lozano, Agricol, 369n, 374n
Lucerna 29, calle, 152
Luconi Moroni, Francesca, 322, 352n
Luis XIV el Grande, *llamado* el Rey Sol, 73n
Lumen gentium, 40
Luna Arroyo, Antonio, 123n

M

Ma. Inmaculada, 266
Madero, Francisco I., 84, 89
Madrid, España, 199, 242
Magisterio, 210n
Maldonado, Caritino, 197n
Malintzin (calle; Coyoacán, D. F.), 145
Manasés, 374n
Mancilla, Esteban L., 221n
Mankato State College, 354
Manríquez y Zárate, José de Jesús, 106, 122
Manual de oraciones, evangelios y cánticos al uso de las escuelas dirigidas por los HH. maristas, 264, 264n
Máquina Ramsden, 122
Margarita M. de Juárez (Escuela Normal)
María Auxiliadora, 267
María Enriqueta, *véase* Camarillo, María Enriqueta
María Inmaculada, 266
Mariano Matamoros (escuela normal; Monclova, Coah.), 372n
María Teresa Olavarrieta, 405
Marici, Ángela de, Santa, 268
Marie, Alcimo, 254n
Marie, Bernabé, 254n
Maristas, 272
Márquez, Octaviano, 318
Marroquín y Rivera, Manuel, 94n
Martín Echeverría, Leonardo, 366
Martínez, Javier, 134n
Martínez Carrillo, Rafael, 108n, 166
Martínez del Olmo, Ana Ma., 11
Martínez del Villar, 83
Martínez, Luis María, 70n, 136, 191, 194, 303
Martínez Rivas, Trinidad, 146n
Marx, Karl, 204
Mascarones (México, D. F.), 61, 98, 174, 320
Matamoros, Tamps., 239
Maximiliano I de Habsburgo, 56
Mayagoitia, David, 49
Mayo, Sebastián, 105n, 125, 125nn
Mazamitla, 267
Mazatlán, Sin., 60n, 266
Mecham, John, 26
Medellín, Colombia, 43, 46
Medellín, Rodrigo, 27, 305n
Medina Hernández (escuela normal superior; Coahuila), 296
Medina, Luis, 158, 158n
Medio Oriente, 367
Meditaciones (La Salle), 249
Melaque, Jal., 266
Melchor Ocampo (escuela normal; Tapachula, Chis.), 372n
Memoria de la Secretaría de Educación Pública que presenta al H. Congreso de la Unión el titular de la misma el licenciado Miguel Gual Vidal (SEP), 118, 137, 138, 144, 183, 184, 185, 253, 254
Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1937 a agosto de 1938 (SEP), 137, 137n, 400
Memoria presentada por las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús en el Primer Congreso de Educación Católica, 254n, 268n, 318nn
Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1931 (SEP), 138n

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1932 (SEP), 118n, 138n
Memoria relativa al estado que guarda el ramo de la educación pública el 31 de agosto de 1933 (SEP), 144, 144n, 253, 254, 254n
Memorias de la Comisión Nacional del Salario Mínimo, 300n
Méndez Arceo, Sergio, 49, 174, 205, 235
Mendoza, obispo, 93n
Mendoza Berrueto, Eliseo, 298n
Mendoza Márquez, Evangelina, 255n, 256n
Meneses Morales, Ernesto, 27, 92n, 120n, 122nn, 124n, 127n, 157n, 158n, 161n, 172, 201n, 208, 209n, 248n, 248nn, 249n
Mensaje del Episcopado al pueblo de México sobre la reforma educativa, 225n
Mensajero del Sagrado Corazón de Jesús, 192n
Mercado Aguirre, Roberto, 204n
Mérida (escuela normal; Mérida, Yuc.), 372n
Mérida, Yuc., 59n, 60n, 62, 63, 64, 93n, 239, 239n, 254, 372n
Mesa y Gutiérrez, José, 265n
Método Berlitz, 74n
Mexicali, B. C., 59n, 239
Mexican American Review, 353n
México, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 39, 40, 45, 59, 60, 71, 77, 88, 138, 242, 243, 331
México (Estados Unidos Mexicanos), *passim*
Mexico City College, 357
México, el libro nacional de lectura y escritura, 253
México y la cultura, 166
México y su revolución educativa (Castillo), 27
Meyer, Jean, 26, 117
Meyer, Lorenzo, 110n, 196nn
Michigan, State University, 354
Michaélis, hermano, 316
Michoacán, 62, 64, 77, 85, 92, 101, 113, 138, 176, 194, 206, 217, 294, 312, 313, 314
Michoacán de Ocampo, 85n
Milán, 151
Millares Carlo, Agustín, 363
Mille, Raoul, 252n
Ministerio de Instrucción, Pública, *véase* Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes
Mir Araujo, Adolfo, 289n, 305n, 310n
Miranda, José, 362
Miranda y Gómez, Miguel Darío, 238
Misioneras Hijas de la Purísima Virgen María, 313
Mixcoac, D. F., 60n, 177
MM. Franciscanas, 151
Moctezuma, Aquiles P., 60n, 111, 111n
Moctezuma Xocoyotzin (escuela normal; México, D. F.), 372n
Modelo (escuela normal; Hermosillo, Son.), 372n
Moisés, 72n
Molina Betancourt, Rafael, 158
Monclova, Coah., 372n
Monier, Gervais The., 254n
Monier Bernabé y Marie, 254n
Monopolio educativo o unidad nacional. Un problema de México (Christlieb), 209n
Montemayor, Diego de, 315
Montemorelos, N. L., 69
Monterde, Francisco, 200
Monterrey, N. L., 58, 60n, 61, 69, 77n, 93n, 138, 151, 176, 177, 211, 214, 217, 239, 296, 315, 319, 372
Montessori, María, 83n
Mora Forero, Jorge, 13n
Mora, José María Luis, 31
Mora, Rafael de la, 94n
Mora y del Río, José, 92, 99
Morales, Francisco César, 253
Morelia, Mich., 57, 59n, 60, 69n, 88, 93n, 122, 131, 136, 176, 265
Morelos (escuela normal; Monterrey, N. L.), 372n

Morelos (calle; ciudad de México), 146n
Morelos y Pavón, José María, 206, 259, 294, 312
Moreno, Ignacio, 146
Moreno, José de Jesús, 102n
Moreno Villa, José, 366
Morner, Julia, 83
Morrow, Dwight W., 110
Moscú (capital de la U.R.S.S.), 185
Motolinía, fray Toribio de Benavente, *llamado,* 259
Motul, Yuc., 59n, 64
Movimiento Familiar Cristiano, 23, 207, 209, 212
Movimiento Universitario de Renovadora Orientación (MURO), 242, 243, 247
Múgica, Francisco, 101
Munique Escobar, Luis, 233
Muñoz Batista, Jorge, 294n, 296n, 297n, 336, 338, 348nn, 349
Muñoz Izquierdo, Carlos, 20n, 26, 27, 300n, 301n, 330, 331, 332, 335, 337, 339, 340, 341, 344, 344n, 345, 345n, 346, 346n, 347, 348, 349
MURO, *véase* Movimiento Universitario de Renovadora Orientación (MURO)
Murray, Paul V., 26, 54n, 396
Myers, Charles Nash, 310n

N

Nacionalismo y educación en México (Vázquez), 27
Naciones Unidas, 209
Narciso Bassols, 118, 120, 121
Nava, Daniel, 146n
Nava Miranda, César, 242
Navarro Flores, Agustín, 190, 190n, 191
Nayarit, 206, 296, 312
Negrete, Martha Elena, 27
Nervo, Amado, 372
Netelmo, señor, 130n
New Orleans-Santa Fe (distrito lasallista; Estados Unidos), 88
New York Time The, 109, 109n
Nicolás Bravo (escuela normal; Monterrey, N. L.). 372n
Niño Jesús, 141
Niños de Acapulco, Guerrero, 114
Niños de México (Corporación nacional), 319
Niños Héroes (escuela normal; Valle Hermoso, Tamps.), 372n
Niza y Havre, calles, 151
Nonoava, Chih., 62
Normal *véase* Escuela Nacional de Maestros, 186, 203
Normal para Educadores, 297
Normal para Maestros de Primaria y Preparatoria, 297
Normal Superior de la Federación de Escuelas Particulares, 296, 297
Normal Superior Nueva Galicia (Jalisco), 296
Normal School (escuela normal; México, D. F.), 372n
Normas pedagógicas de los colegios de la Compañía de Jesús, 293nn
Norogachi, Chih., 62
Nostra aetate, 40
Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año 1925 (SEP), 294n, 335
Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año 1927 (SEP), 326n, 330, 332, 336
Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año 1929 (SEP), 113n
Novaro (diputado), 197n
Novedades, 203n, 220n
Nuestra Señora de Guadalupe (escuela gratuita; Monterrey, N. L.), 58
Nuestra Señora de Guadalupe (escuela gratuita; Torreón, Coah.), 71n
Nueva Alemania, 361
Nueva España, 29, 30n

Nueva Italia, Mich., 313
Nueva Rosita, Coah., 373n
Nueva York (ciudad), 88, 190, 190n, 191n, 252
Nuevo Ideal, Durango, 313
Nuevo Laredo, Tamps., 176
Nuevo León, 77, 86, 86n, 112, 176, 185, 194, 206, 212, 214, 216, 294, 296, 310, 312, 348
Nuevo Testamento, 72n, 373n
Nuño, Francisco Javier, 243

O

Oaxaca (estado), 302, 312, 313, 314
Oaxaca (ciudad), 59, 60n, 62, 239
Oblatos de María, 69
Obregón, Álvaro, 87, 97, 99, 100, 104, 117, 190, 372
Observatorio Astronómico de Tacubaya, 363
Ocampo, Melchor, 80
Océano Pacífico, 73n
OEA (escuela normal; Chalco, Estado de México), 372
Oficina Internacional de Enseñanza Católica (OIEC; Bruselas, Bélgica), 51
Olavarrieta, María Teresa, 353n, 355
Olimpiada Don Bosco, 266
Olivares Santana, Enrique, 197n
Omega, 28, 101n, 127n, 134, 134n, 135, 404
Organización de las Naciones Unidas (ONU), 209, 209n
Organización Sionista de México, 367
Orientación, 188n, 189nn, 192nn, 220, 220nn
Orizaba, Ver., 59, 59n, 60n, 62, 88, 93n, 100, 181
Ornelas, Mich., 313
Orozco Lomelín, Francisco, 233
Ortega, Fausto M., 210n, 211
Ortiz Rubio, Pascual, 119, 152

P

Pacheco, Martha, 11
Pachuca, Hgo., 60n, 373n
Pacto de Bogotá, *véase* Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre
Padilla, *El Chato,* 63
Padre Arrupe, 275
Palacio de Gobierno (Monterrey, N. L.) 212
Palacio Nacional, 157
Palencia, José, 143n
Palomar y Vizcarra, Miguel, 111, 111nn, 185, 185n, 186n
Palomera, Esteban J., 26, 144n, 147n, 149n, 240
Pani, Alberto J., 55, 93, 93n
Parras, Coah., 59n, 60n, 62
Parroquia de San Juan de Dios (México, D. F.), 180
Parroquia de Tlalpan, 142
Partido Acción Nacional (PAN), 23, 157, 167, 167n, 189, 207, 209, 212
Partido Comunista Chino, 202
Partido Nacional Revolucionario (PNR), 117, 125n
Partido Revolucionario Institucional (PRI), 209, 220
Patronato Nacional de Alfabetización y Extensión Educativa de las Escuelas Particulares, 206n
Pátzcuaro, Mich., 60n
Paula Verea, Francisco de, 61
Pedregal de San Ángel (México, D. F.), 313
Pelayo, Francisco Javier, 273n, 286n, 287n, 309n
Pellicer de Brody, Olga, 221n
Peñalosa, Joaquín Antonio, 269nn, 276n, 277nn, 278nn
Península Ibérica, 363
Penjamillo, Mich., 313
Peón y Peón, Ignacio, 64n
Pereyra, Carlos, 211, 315
Pérez Ayala, Arturo, 214

Pérez Castro, Gonzalo, 146n
Pérez Correa, Fernando, 231
Pérez Gil, Manuel, 242
Peribán, Mich., 313
Perú, 331
Pi Suñer, Antonia, 26, 80n, 81nn, 82n, 83n, 84n, 179n
Pía Unión de los Cooperadores, 67
Piedras Negras, Coah., 372n
Pierre, Clavel Nolasque, 254n
Pino Suárez, calle, 115
Pintado, José, 146n
Pío XI, 38, 41, 132, 218, 261
Plan Jerusalén, 367
Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento, 22, 196, 197, 199, 219
Plan de Once Años, *véase* Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria
Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de Once Años), 22, 196, 197, 197n, 199n, 219
Planchet Regis, 145
Plaza de Armas, 150
Poinsett, Joel Roberts, 190
Poliana, Yasnaia, 247n
Politécnico, 181
Popotla, Camino de (México, D. F.), 68
Portes Gil, Emilio, 117, 123n, 336
Poza Rica, Ver., 372n
Presidente Lerdo de Tejada (escuela normal; D. F.), 373n
Prieto, Indalecio, 364
Prieto, Luis J., 213n
Primaria Unión (Guadalajara, Jal.), 173
Primer congreso marista de educación en México, 148n, 176nn, 181n, 261n, 271n, 285n
Primer Congreso Nacional de Normales Particulares, 298
Puebla (ciudad), 14, 34, 54, 57, 59, 59n, 60n, 68, 69, 71n, 87, 88, 93, 98, 102, 114, 150, 152, 174, 175, 176, 177, 180, 210, 211, 221, 239, 270, 296, 312, 315, 316, 372n
Puebla, Pue., 54, 57, 59, 68, 69, 71, 87, 88, 93, 98, 102, 116, 150, 152, 175, 176, 177, 180, 185, 206, 210, 210n, 221, 239, 294, 296, 312, 315, 316
Puente de Alvarado, 66, 151
Puig Casauranc, José Manuel, 27, 105, 108, 108n, 112, 118
Pulido, Ponciano, 85n
Purísima Concepción, 64
Puruagua, Mich., 60
Puruándiro, Mich., 239

Q

Querétaro (ciudad), 58, 60n, 71n, 74, 88, 92, 93n, 176, 239, 319
Querétaro (estado), 138, 206, 302, 312
Química usual (Marie), 254n
Quintana Roo, 138, 312
Quintano de Álvarez, Soledad, 155n
Quintero Arce, Carlos, 225, 234n, 235
Quiroga, Francisco, 241, 242

R

Raby, David, 27
Ramos, Carmen, 257n
Ramos, SamueI, 363
Rancho de San Francisco (Gto.) 259
Rangel Guerra, Alfonso, 233
Ratio Studiorum, 248
Rebull, Santiago, 83
Reddie, Cecil, 247n
Reforma Educativa, 236
Reglamento de Escuelas Primarias Particulares del D. F. y Territorios Federales, 120
Reglamento del 10 de enero de 1934 para la Educación en el Distrito Federal y Territorios, 146
Reglamento General de Instrucción Pública (Cortes españolas, 29 de junio de 1821), 30
Reglamento para la Inspección y Vigi-

lancia de las Escuelas Primarias Particulares del Distrito y Territorios (22 de julio de 1926), 108
Reglamento para las Asociaciones de Padres de Familia (22 de enero de 1949), 187
Relaciones entre la Iglesia y el Estado en México, 1930-1940 (Negrete), 27
Religiosas de Jesús María, 314
Religiosas de la Congregación de Santa Úrsula, 69, 268, 314
Religiosas de la Enseñanza, 69
Religiosas de la orden de la Visitación de Nuestra Señora (salesas), 69
Religiosas de la orden de San Benito de Nursia, 314
Religiosas del Sagrado Corazón, *véase* Siervas del Sagrado Corazón
Religiosas del Verbo Encarnado y del Santísimo Sacramento, 69, 87, 171, 272, 297
República Federal Alemana, 247n, 358, 360, 361
Rerum Novarum, 145
Revista Católica (El Paso, Texas), 145n
Revolución Mexicana, 21, 24, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 93, 109, 117, 125, 126, 145, 170, 177, 194, 258, 353, 359, 371
Reyes Heroles, Jesús, 234n
Reyes Nevares, Salvador, 362n
Rio de Janeiro, Brasil, 202
Rioja, Enrique, 366
Ripalda, padre, 264, 265
Rius Facius, Antonio, 27, 90nn, 93, 93nn, 94n, 97, 104n
Rivero y Martínez, Salvador, 89, 103nn, 112n, 115nn, 116n
Robinson, Francisco, 174n
Robles Valdés, Gonzalo, 241
Rodeo, Dgo., 313
Rodríguez, Abelardo L., 119, 125, 126
Rodríguez y Cos, José Miguel, 83
Roma, colonia (D. F.), 313
Roma (sede de la Iglesia católica, el Vaticano), 43, 44, 108, 151, 242, 263, 303
Romero, Refugio O. de, 146n
Rosas de la infancia (Camarillo), 253, 253n
Rosenberg, Alfred, 360
Roura, Juan, 366
Ruiz Cortines, Adolfo, 183, 191, 193n, 196
Ruiz, Eduardo R., 27
Ruiz, Luis, 83
Ruiz Vasconcelos, Ramón, 197n
Ruiz y Flores, Leopoldo, 65, 111, 112, 122, 131
Ruiz y Flores, Maximino, obispo de Derbe, 174, 174n
Rusia, 247n

S

Sabugal Sierra, Paulino, 257n,
Sadi Carnot, calle, 98
Sáenz, Aarón, 112
Sagrada Congregación para la Educación Católica, 43
Sagrada Familia en Espita, 64
Sagrado Corazón de Jesús, 267
Sahagún, Bernardino de, 259
Sahuayo, Mich., 60n, 65
Salas López, Carlos A., 94n
Salazar, cardenal, 235
Salazar, Francisco Javier, 241
Salazar, José, 224
Salazar Mallén, Rubén, 200
Salazar, María Luisa, 83
Salazar, Soledad, 83
Salesas, *véase* Religiosas de la orden de la visitación de Nuestra Señora
Salesianas, *véase* Hermanas de San Francisco de Sales
Salesianos, *véase* Hermanos de San Francisco de Sales
Salesianos: 60 años en México, 26, 67n, 68nn, 177n, 297n
Salesianos: 80 años en México, 26, 67nn, 68, 69nn, 116n, 265n, 267n, 271n
Salt Lake City, Utah, 370

Saltillo, Coah., 59n, 60n, 71, 74, 77, 77n, 87, 88, 92, 93n, 150, 174, 176, 177, 266
Salvatierra, Gto., 60n
Sampson Maddox, Jessie, 89
San Ángel, D. F., 60n, 69, 101, 101n, 145
San Antonio Coapa (México, D. F.), 60
San Borja, calle, 98
San Cristóbal de Las Casas, Chis., 59n
San Francisco, California, 87
San Francisco de Sales, 251
San Ignacio, 266, 268
San Ignacio (escuela gratuita; Puebla, Pue.), 71n
San Ignacio (internado), 80
San José de Lyon, 87, 171, 272
San José del Rincón, Edo. de México, 60n
San José, Zac., 71n, 266, 268
San Juan Bautista de la Salle (escuela gratuita: Coah.), 58, 71
San Juan Bautista de la Salle (escuela gratuita; Querétaro), 58
San Juan Bosco o Salesiana, Orden de, 67, 251, 268
San Juan de los Lagos, Jal., 243
San Juan Nepomuceno (templo; Saltillo, Coah.), 61
San Juanico, camino de, 68
San Jurjo, María Esther, 384
San Luis Potosí (ciudad), 60n, 61, 62, 69, 93n, 112, 153, 175, 176, 204n, 319
San Luis Potosí (estado), 152, 166, 176, 206, 241, 294, 312, 313, 319
San Marcos, Hgo., 372n
San Martín de las Flores, 267
San Mateo, Evangelio según, 38n
San Mateo Tecoloapan, Edo. de México, 302
San Miguel de la Paz, Gto., 60n
San Simón, Mich., 59n
Sánchez, Concepción A. de, 14n
Sánchez, Enrique W., 197n
Sánchez Medal, Ramón, 27, 41nn, 42nn, 119, 119n, 185, 185n, 208n, 282n
Sánchez Pontón, Luis, 161
Sánchez, Prisciliano, 146
Santa Ana Chiautempan, Tlax., 314
Santa Julia (México, D. F.), 60n, 69, 177
Santa María del Oro, Nay., 267
Santa Sede, *véase* Vaticano, ciudad del
Santacruz Morales, Lino, 124
Santaella, Mario, 199n
Santísima Trinidad, 72n, 265
Santísimo Sacramento, 103
Santoscoy, Elías, 219, 219n
Sayula, Jal., 60n
Scanlon, Arlene Patricia, 352n, 354nn, 355nn, 356nn
Scherer García, Julio, 231
Schmelkes, Sylvia, 396
Schroeter, Fredrich W., 360
School, Normal, 372
Schule der Deutsche Kolonie zu Mexiko (Colegio de la Colonia Alemana, S. A.), 358
Sección Permanente de Libros de Texto del Consejo Nacional Técnico de Educación, 211n
Secretaría de Agricultura y Fomento, 152
Secretaría de Educación Pública, *passim*
Secretaría de Gobernación, 118n
Secretaría de Hacienda, 197n
Secretaría de Industria y Comercio, 197n, 219, 389
Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 81, 86n, 96
Secretaría del Trabajo, 196
Secretariado Arquidiocesano de Educación, 50, 106, 194, 238, 241, 243
Secretariado Nacional de Educación y Cultura, 49, 241
Secretariado Social Mexicano, 45, 229
Secundaria del Colegio Cristóbal Colón, 156
Segunda Convención Nacional Ordinaria del Partido Nacional Revolucionario (PNR), 125
Segunda Olimpiada, María Auxiliadora, 267
Segundo plan sexenal (Ávila Camacho), 160

Segundo Reich, 359
Seler, Eduard, 359
Seminario Conciliar de San Ildefonso, 64
Seminario de reflexión y pronósticos sobre los jesuitas en América Latina, 272n, 288n, 289n, 306n
Seminario Internacional de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, 209
Seminario Menor, 57
Señal. Semanario Católico, 28, 48nn, 50n, 184, 184nn, 186nn, 188n, 198n, 202, 202nn, 203nn, 204n, 205nn, 209n, 213nn, 214nn, 215nn, 216nn, 217, 217nn, 219nn, 221, 221n, 229n, 230n, 276n, 298n, 310n, 319nn
Serapio Rendón, calle, 152
Serie de textos escolares (G. M. Bruno), 254
Servicio de Evacuación de los Refugiados Españoles, 365
Sierra, Justo, 77, 81
Sierra, Sabugal, 257
Siervas del Sagrado Corazón *véase*, Hermanas de los Pobres, 62, 69, 213, 313, 318
Silabario de San Miguel, 155
Silao, Gto., 60n, 93n
Silva Herzog, Jesús, 200, 363
Sinaia (navío), 362
Sinaloa, 92, 206, 312, 313
Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), 166, 170,170n, 197n, 210, 297
Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza de Escuelas Particulares, 130, 130n, 299
Sisogichi, Chih., 62
Sistema Escolar de la Estaca "Juárez", 79
Sociedad Católica de Guadalajara, 54
Sociedad de Autores Didácticos, 252
Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús, 314
Sociedad Educativa y Cultural, 372
Sociedad Eugenésica Mexicana, 120
Sociedad Mexicana contra la Violación de la Libertad de Enseñanza, 90
Sociedad Mexicana de Autores de Libros de Texto, 200, 208
Socioeconomía de la educación privada y pública (Muñoz I. y Guzmán), 26
Solana, Fernando, 27
Solís, Concepción, 139, 297
Sonora, 92, 138, 185, 312
Soria, Fidencio S., 86n, 401
Soto, Juan L., 124
Southern Association of Schools and Colleges, 354
Spellman, cardenal, 190, 190n, 191n
Staples, Anne, 11
Stavenhagen, Rodolfo, 234, 234n
Stern de Aizehman, Estela, 351, 367nn, 368nn
Subsecretaría de Instrucción Pública (SEP), 83
Sudamérica, 145n
Suprema Corte de Justicia de la Nación, 209

T

Tabasco, 64, 107, 125, 138, 312
Tacatzácuaro, Mich., 313
Tacula, 60n
Talamás Camandari, Manuel, 233
Taller Educativo Montessori Beit Hevaladin, 368
Tamaulipas, 77, 78, 92, 176, 206, 294, 312
Tamazula, Sin., 319
Tampico, Tamps., 60n, 174, 185, 239, 319, 366
Tancanhuitz de Santos, S. L. P., 313
Tancítaro, Mich., 313
Tanck de Estrada, Dorothy, 11, 13n, 30n, 31nn, 250n, 329n
Tapachula, Chis., 372n
Tapia Bolívar, Luis de, 363, 363n
Tapia, José de, 366
Taquigrafía (Pierre Clavel), 254n

Tarahumara, Sierra, 59n, 62
Tecaloco, Edo. de México, 372n
Tecnópolis (revista), 181
Tehuacán, Pue., 60n
Tehuantepec, Oax., 60n
Teixidor, Felipe, 363
Tekax, Yuc., 60n
Telephone Directory, 382
Temascaltepec, Edo. de México, 60n
Templo de la Paz (México, D. F.), 267n
Templo de la Trinidad (México, D. F.), 267
Templo de San Antonio (México, D. F.), 267
Templo de San Felipe (México, D. F.), 267
Templo de San José (México, D. F.), 267
Templo de San Miguel (México, D. F.), 267
Templo del Carmen (Torreón, Coah.), 181
Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934 (Meneses), 27
Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964 (Meneses), 27
Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976 (Meneses), 27
Teódulo Guzmán, José, 26
Teotihuacán, Edo. de México, 60
Tepacatepec, Mich., 313
Tepatitlán, Jal., 270
Tepic, Nay., 60n, 93n
Tepic, 93
Teposcolula, Oax., 313
Tequisquiapan, Oax., 239
Tercer Congreso Interamericano de Educación Católica, 1949 (La Paz, Bolivia), 260n, 261n, 262n, 269, 270n, 281
Tercer Reich, 360
Teresianas, religiosas, 69, 314
Tetela de Ocampo, Pue., 116
Texas, EE.UU., 114, 131, 354
Teziutlán, Pue., 239
The American School Foundation of Guadalajara, A. C., 357n
The American School of Pachuca, 357n
The Doctrine Convenants of the Church of Jesus Christ of Latter Days Saints, 368n
The English School, 388
The English School for Boys, 178n
The English School for Girls y The English School, 103
The Gordon College, 178n
The New English College, 55
The Oxford Tutoring Academy, 178n
Ticul, Yuc., 60, 64
Tiempo (Nuevo León), 216, 216n
Tierra Blanca, Ver., 372n
Tijerina Almager, Luis, 199n
Tijuana, B.C., 315, 372n
Tingüindín, Mich., 313
Tizapán, Jal, 177
Tlalpan, D.F., 59n, 60n, 66, 151
Tlaquepaque, Jal., 271
Tlaxcala (ciudad), 233, 242
Tlaxcala (estado), 77, 153, 206, 296, 312, 314
Tlazazalca, Mich., 313
Tolstoi, León, 247n
Toluca, Estado de México, 58, 60n, 71n, 88, 93n, 262
Toriz Cobián, Alfonso, 233
Toro, Alfonso, 26, 402
Torreón, Coah., 58, 60n, 71n, 115, 174, 176, 181, 315, 366, 372n
Torres Bodet, Jaime, 166, 166nn, 167, 167nn, 168, 171n, 186, 194, 196, 196n, 198, 198n, 199, 199n
Torres Landa, Juan José, 217
Torres Quintero, Gregorio, 108n, 252n
Torres Septién, Valentina, 15, 166n
Torroella, Enrique, 174n
Tovar Díaz, Leobardo, 194
Tovar, Luis, 142n
Tratado Americano de Soluciones Pacíficas del 12 de noviembre de 1948, 224
Treviño, Crispín, 87
Trinidad, 267
Tse-tung, Mao, 232
Tula, Hgo., 60n
Tulancingo, Hgo., 59n, 60n, 92

U

Ulloa Ortiz, Manuel, 26, 27, 157, 402
Ulloa, José Ramón, 221
Un estudiante modelo, 254
UNESCO, *véase* United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
Unikel Spector, Luis, 310n
Unión de Colegios Católicos de México (UCCM), 107, 108n
Unión de Madres Católicas de Monterrey, 90
Unión de San Antonio, Jal., 133
Unión Democrática Institucional, 157
Unión Española, 89, 103
Unión Estatal de San Luis Potosí, 241
Unión Nacional de Estudiantes Politécnicos, 181
Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), 21, 22, 23, 28, 50, 90n, 94, 94n, 95, 95n, 96, 104, 107, 108, 118, 119, 122, 123, 134, 134n, 157, 158n, 159, 159n, 162, 162n, 163, 163n, 164, 164n, 165, 165n, 166, 166nn, 167, 168, 168nn, 170, 170n, 171, 184, 185, 185nn, 186, 186nn, 187, 187nn, 188, 188nn, 189, 189nn, 190, 190nn, 191, 191n, 192, 192n, 193, 193nn, 194, 194n, 201, 203, 204, 204n, 206, 207, 208, 208nn, 209, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219n, 220, 221, 230, 232, 233, 241, 241nn, 242, 242nn, 243
Unión Nacional Sinarquista, 157, 171
Unión Neoleonesa de Padres de Familia (UNLPF), 212n, 213n, 216, 242, 398
Unión Popular de Jalisco, 104
Unitatis redintegratio, 40
United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 46, 166, 168, 196, 209
Universidad Autónoma de México, 174
Universidad Autónoma de Puebla (UAP), 210, 211
Universidad de Alabama, 354, 357
Universidad de Guadalajara, 234n
Universidad de Guanajuato, 234n
Universidad de Harvard, 354
Universidad de Jalisco, 14
Universidad de las Américas, 357
Universidad de Puebla, 14n
Universidad de Yale, 354
Universidad Estatal de Michigan, 150, 354
Universidad Femenina, 174
Universidad Hebrea de Jerusalén, 367
Universidad Iberoamericana (UIA), 11, 14, 174, 175, 175n, 183
Universidad La Salle, 315
Universidad Motolinía, 174
Universidad Nacional, 114, 129, 133, 137, 143, 157, 160, 172, 174, 175, 354
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 114, 129, 133, 157, 173, 174, 174n, 175, 184, 231, 253n, 301, 336, 354
Universidad Obrera de México, 133n
Universidad Pedagógica Nacional, 298, 337
Urbina, G. Luis, 144
Urencio Ramírez, Daniel, 214
Urquidi, Víctor, 305, 305n
Ursulinas, 69, 268, 314 *véase* Religiosas de la Congregación de Santa Úrsula
Uruapan, Mich., 59, 65, 267
Uruguay, 177
Utah, EE.UU., 370

V

Valencia, España, 275
Vales Castillo, José, 64n
Valladolid, Yuc., 64, 59n
Vallarta (calle; ciudad de México), 146
Valle de Bravo, Edo. de México, 60n
Valle de Juárez, Jal., 267
Valle Hermoso, Tamps., 372n
Valverde y Téllez, Obispo, 65

Vargas Aguilar, José Antonio, 57n, 249nn, 250n
Vasconcelos, José, 99, 100, 100n
Vaticano, Ciudad del, 110, 111
Vázquez, 252
Vázquez Cisneros, Pedro, 94n, 168n
Vázquez, Josefina Zoraida, 11, 16, 27, 105n, 234, 252nn
Vázquez Vela, Gonzalo, secretario, 159
Véjar Vázquez, Octavio, 161, 162, 166, 383
Velaz, J. M., 37n
Velázquez, Primo Feliciano, 152n
Venezuela, 331
Venustiano Carranza (escuela normal; Nueva Rosita, Coah.), 373
Vera Estañol, Fortino, 54
Vera, Luis, 199n
Veracruz (ciudad), 57, 60n, 67, 86, 87, 100, 272n, 362
Veracruz (estado), 86n, 125, 176, 206, 294, 312, 313, 363
Vergara, Vicente F., 83
Versalles 2, calle, 151
Vértiz, Jorge, 242
Vey, Nizier The, 254
Vicente Guerrero, Hgo., 373n
Vida de San Juan Bautista de La Salle (Corcuera), 254n
Vidriera Nuevo León (Grupo Industrial Cuauhtémoc), 216
Vilchis, Diego, 124
Villa, Doroteo Arango, *llamado* Pancho, 86
Villa Ahumada, Chihuahua, 313
Villa de Guadalupe, Hgo., 115
Villa Lever de Alba, Lorenza, 201n, 206n, 207nn, 212n, 231n, 233n, 234n
Villalobos Grzybowicz, Jorge, 235nn, 236nn
Villarreal, Antonio I., 86n
Villarreal, Paz, 83
Villaseñor García, Guillermo, 27, 128, 170n, 217n, 303n, 403
Villela, José Leopoldo, 94n
Virgen de Guadalupe, 266, 267
Virgen Santísima, 265
Vives, Luis, 351, 364, 365
Von Mentz, Brígida, 89n, 358, 358nn, 359nn, 360nn, 361nn, 362nn

W

Washington, George, 352
Wilkinson, Ernest L., 372n, 373n
Williman, John B., 27, 86n
Wotan (Odín), 99
Wright, Ruth B., 89, 353n

X

Xirau, Joaquín, 363, 366

Y

Yáñez, Agustín, 199n, 375
Young Men Christian Association (YMCA), 116
Yucatán, 56, 63, 64, 92, 112, 125, 138, 145, 176, 206, 239n, 254, 294, 312, 316
Yurécuaro, Mich., 313

Z

Zacatecas (ciudad), 58, 60n, 71, 88, 93n, 138, 206, 239
Zacatecas (estado), 60, 138, 206, 294, 312, 313
Zacatlán, Pue., 60n
Zamora, Dionisia, 199n
Zamora, Francisco José, 108n
Zamora, Mich., 52, 59n, 60n, 64, 65, 93n, 177, 267
Zamora Orozco, Valentín, 200
Zaragoza, Ignacio, 372n
Zepeda, Bernardo H., 130n
Zermeño, Guillermo, 11

La educación privada en México,
se terminó de imprimir en abril de 1997
Composición tipográfica, formación e impresión:
Grupo Edición, S.A. de C.V.
Xochicalco 619, col. Vértiz-Narvarte, 03600 México, D.F.
Se tiraron 1 000 ejemplares más sobrantes para reposición.
La edición estuvo al cuidado del Departamento
de Publicaciones de El Colegio de México.

BIBLIOTECA
INVENTARIO 2015
DANIEL COSIO VILLEGAS

Centro de
Estudios
Históricos

Hablar de educación privada es referirse a una historia olvidada. Si sólo hasta últimas fechas la historia de la educación en México ha sido rescatada por un sector académico que vislumbra su importancia, la educación particular había quedado todavía más relegada por la historiografía contemporánea.

En el presente volumen se piensa a la educación particular como un problema de carácter ideológico. Su interés es situarla históricamente para insertarla en el fenómeno más amplio de la educación pública, de la cual también forma parte; con ello se propone ayudar a comprender el asunto educativo en su conjunto, pero sobre todo trata de entender cuál es la importancia que en el México contemporáneo ha tenido la escuela particular en la formación de ciertos grupos sociales, así como la influencia que éstos han ejercido sobre la sociedad en su conjunto.

EL COLEGIO DE MÉXICO
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA